This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

IV 465.

STANFORD
UNIVERSITY
LIBRARIES

.২৮৮ না

Dr. Johann Georg Krünitz's
ökonomisch-technologische

Encyklopädie,

oder

allgemeines System
der

Staats-, Stadt-, Haus- und Landwirthschaft,
und der Kunstgeschichte,
in alphabetischer Ordnung.

Früher fortgesetzt

Friedrich Jakob und Heinrich Gustav Flörke
und Johann Wilhelm David [illegible]
Doktor der Philosophie,
jetzt von
C. O. Hoffmann.

Zweihundert und dreißigster Theil,
welcher die Artikel **Volksschule** bis **Volkstheater** enthält.

Mit Königl. Preuß. und Königl. Sächs. Privilegien.

Berlin, 1855.
In der Pauli'schen Buchhandlung (Ernst Litfaß).
(Subskriptionspreis 3 Thlr. Ladenpreis 4½ Thlr.)

AE27
K8
v.230
~~Local~~
Stack

V.

Volksschule (Fortsetzung des im vorigen Bande abgebrochenen Artikels). Semler ließ nun, von der Stadt unterstützt, 12 arme Knaben in seiner Wohnung von einem „Literato unterrichten, der, wie er sagt, in mathematicis, mechanicis und oeconomicis gar sonderlich wohl erfahren war", allein es währte nur dritthalb Jahre. Beim Unterricht wurden „63 objecta singularia praesenter vorgestellet", besonders durch Modelle. Im Jahre 1738 wurden diese „Oculardemonstrationen" wieder vorgenommen. Man habe vor der Hand, sagt Semler, „nicht auf exotica und curiosa, sondern nur hauptsächlich auf quotidiana und necessaria gesehen und was praesentissimam utilatatem in vita communi mit sich führe. Durch diese Methode, fährt er fort, werden die bisherigen Verbalschulen auch zugleich Realschulen werden, indem die Information nicht mehr geführet wird durch lauter abstracta, universalia und intellectualia sola. Die allererste Information der kleinen Kinder sollte ohne Buch an

denen Sachen selbst geschehen." Bücher müßten nur zur Repetition dienen, an Worte seien die ideae rerum zu affigiren. — Die Schulen, bisher „Marterstuben", würden „durch Einführung der Realitäten zu lauter Freudenstuben werden".

Semler war, als er dies schrieb, schon 70 Jahre alt. Man würde sich irren, wenn man ihn, nach dem bisher Mitgetheilten, für einen ganz irdisch gesinnten, materialistischen Realisten, nach Art so vieler späterer hielte. Er wollte nicht beim Sichtbaren stehen bleiben, sondern, wie er sagt, „von den creaturis ad creatorem ascendiren", und bittet um Verleihung „erleuchteter Augen, welche in die penetralia der Creaturen hineinsehen". Zum Schluß preist der fromme Greis mit dem Psalmisten Gottes Werke. „Selig, sagt er, ist der, der sie heilsamlich erkennet, und aber selig ist, der sich darinnen heiliglich freuet, und Dir dafür von Grunde seines Herzens danket."

Es ist bemerkt worden, daß in Franke's Anstalten verschiedene Realien gelehrt wurden, als Botanik, Drechseln u. s. w. Sollte nicht Semler, welcher als Docent bei der Universität Halle, als Prediger und Inspector der deutschen Schulen A. H. Franke so nahe stand, sollte er nicht durch seinen pädagogischen Realismus auf das Lehrwesen im Waisenhause und Pädagogium Einfluß gehabt haben? Merkwürdig bleibt es, daß aus Franke's Schule Johann Julius Hecker hervorging, der im Jahre 1747 die erste bedeutende deutsche Realschule in Berlin stiftete, und eben so Hecker's Nachfolger als Director dieser Schule: Johann Elias Silberschlag.

Wir müssen bei Betrachtung des stärker und stärker auftretenden Realismus zweierlei unterscheiden. Einmal fing man an, die bisher durch die Sprachstudien ganz unterdrückten Realien richtiger zu würdigen *und suchte sie in* die gelehrten Schulen einzuführen;

andererseits aber drang sich die Ueberzeugung auf, daß man den Unterricht auf diesen Schulen nur für die zum gelehrten Stande vorzubereitenden Knaben angemessen eingerichtet, nur diese berücksichtigt, alle übrigen Schüler aber genöthigt habe, Dinge zu lernen, ja oberflächlich zu treiben, welche sie in ihrem folgenden Leben nicht brauchen könnten. Es war klar, daß für diese nicht studirenden Schüler manche Realkenntnisse weit wünschenswerther seien, als bloße zielloſe Anfänge im Latein. Darauf weist schon das mitgetheilte Votum der Berliner Akademie über Semler hin. Hiermit übereinstimmend schrieb Rector Gesner in Rotenburg um das Jahr 1720: „Die eine Klasse, welche nicht studirt, sondern entweder ein Handwerk, oder die Kaufmannschaft oder den Soldatenstand erwehlet, muß man im Schönschreiben, Rechnen, Mathesis, Briefschreiben, Geographie, Weltbeschreibung und Historie unterrichten. Die andere Klasse machen die Studirenden aus." Schöttgen, Rector in Dresden, schrieb 1742 einen „Unvorgreiflichen Vorschlag, wegen einer besonderen Klasse in öffentlichen Stadtschulen". In diesen Schulen, sagt er, sei Alles auf Erlernung des Latein gerichtet. Kinder, „welche unlateinisch bleiben wollen", lasse man ganz aus der Acht. Sie müßten den Donat und die Grammatik mitlernen, welche für sie unnütz; Sachen dagegen, die Handwerkern, Künstlern, Kaufleuten dienlich, würden nicht getrieben. Was es dieselben hülfe, wenn sie gelernt: anthrax, colax etc. Stadt und Land brauchten nicht bloß lateinische Leute, auch andere. Darum räth er ebenfalls, für diese eine besondere Klasse zu stiften. — „Mein Vorschlag, schließt er resignirend, ist schon verworfen, ehe ich ihn an's Tageslicht gebracht. Aber was liegt daran .... ist er jetzund noch nicht reif, so wollen wir warten, bis seine Zeit *kommt*."

Auch der früher schon erwähnte Prenzlauer Rector Wenzky schrieb im Jahre 1751 eine Abhandlung, „daß die Realschulen noch gemeiner sein könnten und müßten", und der eben so gelehrte, als umsichtige Johann Matthias Gesner äußerte sich also: „Es ist ein gemeiner Fehler der meisten Schulen, daß man in denselben nur auf diejenigen siehet, welche sogenannte Gelehrte von Profession werden wollen und in dieser Absicht von allen jungen Leuten durch die Bank ein vollkommenes Vermögen in der lateinischen Sprache fordert. — Hingegen wird meistentheils dasjenige versäumt, was im gemeinen bürgerlichen Leben bei Künsten und Professionen, in Hof- und Kriegsdiensten unentbehrlich oder doch nützlich ist . . . Ein wohl angelegtes Gymnasium hingegen muß diese Eigenschaft und Einrichtung haben, daß die Jugend von allerlei Extraction, Alter, Beschaffenheit und Bestimmung ihre Rechnung dabei finden und zum gemeinen Nutzen in demselben bereitet werden könne. Es wird demnach die Jugend in Ansehung ihrer künftigen Lebensart in drei Klassen eingetheilt: 1) die zu Handwerkern, Künsten und zur Kaufmannschaft angehalten werden, 2) die ihr Glück im Krieg oder bei Hof machen, und 3) die beim Studiren und auf Universitäten gehen sollen."

So forderten viele tüchtige Männer, daß man nicht einseitig und ungerecht nur für die Bildung Studirender sorgen, sondern auch Kinder, „welche unlateinisch bleiben wollten", berücksichtigen müsse. Allein es war ein schwer zu beantwortende Frage: wie dies anzugreifen sei?

Gesner gehört zu den Ersten, welche ernstlich darauf drangen, daß man in Gymnasien nicht bloß für künftig Studirende, sondern auch für nicht Studirende sorgen müsse. „Sprachlicher Unterricht," sagt er, „*dürfe nie vom* sachlichen getrennt werden; diese

Trennung deſſen, was ſeiner Natur nach innig verbunden, ſei ein weſentliches Uebel. Daher lerne die Jugend ſo viele Namen ohne irgend einen Begriff der benannten Dinge zu erhalten. Man ſolle ſich deshalb beim Elementarunterricht ſolcher Bücher bedienen, aus denen man auch Realkenntniſſe ſchöpfen könne. So der Schriften des Comenius, welche ihm deshalb ſehr lieb ſeien, beſonders der Orbis pictus. Als Präſident der deutſchen Geſellſchaft in Göttingen — ein Amt, das man ſchwerlich einem andern klaſſiſchen Philologen ſeiner Zeit übertragen hätte — preiſt er die Schulen glücklich, deren Vorſteher durch Theilnahme an jener Geſellſchaft „Liebe zu der vielfältig ſo verabſäumten Mutterſprache und Geſchicklichkeit ſich wohl in derſelben auszudrücken, erlangen.“ Dieſe Geſchicklichkeit erwerbe man aber nicht durch Regeln, ſondern indem „man ſich bemühe, die Meiſterſtücke der Alten durch Ueberſetzung gleichſam abzuformen.“

Unter den Realien hob Gesner die Naturwiſſenſchaften hervor, für welche in neuerer Zeit ſo viel geſchehe. Hört er doch ſelbſt, da er ſchon Rector der Thomasſchule war, Hauſen's Vorleſungen über Experimentalphyſik. Zeichnen, ſagte er, ſollten die Knaben ja lernen; wie hoch er die mathematiſchen Wiſſenſchaften, beſonders die Aſtronomie hielt, ſehen wir in ſeinen Worten: „Gott hat uns ſo mit dem Himmel verbunden, daß wir nur durch deſſen Betrachtung erfahren, wo und zu welcher Zeit wir leben.“ Die Geographie empfiehlt er als „Vorhalle, Grund und Licht der Geſchichte,“ vor Allem die Vaterländiſche.

So zeigt ſich Gesner als ein Mann, der mit der gründlichſten Kenntniß und Liebe des Alterthums, ſeine richtige Würdigung der Realien verband und auf [illegible] Lehrbüchern dachte, wenn er von den Lehrern [illegible] Methode überzeugt war. Daher beſonders

IV 465.

STANFORD
UNIVERSITY
LIBRARIES

Charakteristisch ist die Einleitung des merkwürdigen Buches, welche so lautet:

„Ich unternehme etwas Beispielloses, dessen Ausführung keinen Nachahmer haben wird. Ich will meinem Geschlechte einen Menschen in der ganzen Wahrheit der Natur zeigen, und dieser Mensch bin ich selbst."

„Ich allein. Ich fühle mein Herz und kenne die Menschen. Ich bin nicht geschaffen wie irgend einer von denen, welche ich gesehen; ich wage es zu glauben, anders beschaffen zu sein, als irgend einer auf der Erde. Bin ich nicht besser als Alle, so bin ich wenigstens anders. Ob die Natur gut oder bös daran gethan, die Form zu zerbrechen, in welcher sie mich gebildet, darüber kann man nur urtheilen, nachdem man mich gelesen hat." —

„Möge die Posaune des jüngsten Gerichts erschallen, wann es auch sei; ich werde kommen und mich vor den höchsten Richter, mein Buch in der Hand, stellen. Laut werde ich sagen: siehe, das habe ich gethan, das habe ich gedacht, das war ich. Mit derselben Freimüthigkeit habe ich Gutes wie Böses von mir ausgesagt. Ich habe nichts Böses verschwiegen, nichts Gutes zugesetzt, und wenn ich etwa irgend eine unbedeutende Ausschmückung anbrachte, so geschah es nur, um eine Gedächtnißlücke auszufüllen; ich konnte wohl einmal irrig etwas als wahr annehmen, wenn ich wußte, daß es wirklich wahr sein konnte, nie etwas, wovon ich wußte, es sei falsch. Ich habe mich ganz so gezeigt, wie ich war, verächtlich und niederträchtig, wenn ich es war; gut, großmüthig, erhaben, wenn ich es war; ich habe mein Inneres enthüllt, so wie du es selbst gesehen hast, ewiges Wesen; versammle um mich die zahllose Menge meiner Mitmenschen, sie mögen meine Bekenntnisse hören, sie mögen seufzen über meine Unwürdigkeit, sie mögen erröthen über meine

Dr. Johann Georg Krünitz's
ökonomisch-technologische

Encyklopädie,

oder

allgemeines System
der

Staats-, Stadt-, Haus- und Landwirthschaft,
und der Kunstgeschichte,
in alphabetischer Ordnung.

Früher fortgesetzt

von

Friedrich Jakob und Heinrich Gustav Flörke
und Johann Wilhelm David Korth,
Doktor der Philosophie,
jetzt von
C. O. Hoffmann.

Zweihundert und dreißigster Theil,
welcher die Artikel **Volksschule** bis **Volkstheater** enthält.

Mit Königl. Preuß. und Königl. Sächs. Privilegien.

Berlin, 1855.
In der Pauli'schen Buchhandlung (Ernst Litfaß).
(Subskriptionspreis 3 Thlr. Ladenpreis 4½ Thlr.)

AE27
K8
v.230
~~Lockard~~
Stack

B. V.

Volksschule (Fortsetzung des im vorigen Bande abgebrochenen Artikels). Semler ließ nun, von der Stadt unterstützt, 12 arme Knaben in seiner Wohnung von einem „Literato unterrichten, der, wie er sagt, in mathematicis, mechanicis und oeconomicis gar sonderlich wohl erfahren war", allein es währte nur dritthalb Jahre. Beim Unterricht wurden „63 objecta singularia praesenter vorgestellet", besonders durch Modelle. Im Jahre 1738 wurden diese „Oculardemonstrationen" wieder vorgenommen. Man habe vor der Hand, sagt Semler, „nicht auf exotica und curiosa, sondern nur hauptsächlich auf quotidiana und necessaria gesehen und was praesentissimam utilatatem in vita communi mit sich führe. Durch diese Methode, fährt er fort, werden die bisherigen Verbalschulen auch zugleich Realschulen werden, indem die Information nicht mehr geführet wird durch lauter abstracta, universalia und intellectualia sola. Die allererste Information der kleinen Kinder sollte ohne Buch an

chen, ohne Kenntniß der bezeichneten Dinge, nichtig. Beim Unterricht der Kinder bleibt man aber bei den Zeichen stehen. So beim geographischen, da man Karten zeigt und die darauf verzeichneten Namen von Ländern, Orten ꝛc. beibringt, welche für das Kind eben nur auf dem Papier existiren. Ein geographisches Lehrbuch begann mit der Frage: was ist die Welt? Antwort: es ist eine Kugel aus Pappe. — Nach zweijährigem, gewöhnlichem geographischen Unterricht der Art, findet sich ein Schüler nach den erhaltenen Regeln nicht von Paris bis nach Saint Denis, er findet sich nicht in seines Vaters Garten nach einem Plane zurecht. So sind die Doctoren, welche über Peking, Ispahan, Mexiko und alle Länder der Erde genauen Bescheid wissen."

„Man lehrt historische Thatsachen, deren Sinn und Zusammenhang der Schüler nicht faßt. Wenn Alexander die Arznei seines Arztes trinkt, welcher des Verraths beschuldigt war, so bewunderte ihn ein Knabe, weil er den widerwärtig schmeckenden Trank mit einem Zuge hinunterschluckte. Gelehrte treiben es freilich eben so urtheillos."

„Auswendig lernen soll der Zögling nichts, auch nicht la Fontaine's Fabeln, welche, trotz ihrer anscheinenden Naivetät, von keinem Kinde verstanden werden; verstünde es sie, desto schlimmer."

„Lesen ist die unselige Beschäftigung der Kinder. Emil muß im zwölften Jahre kaum wissen, was ein Buch ist. Wie viele Künsteleien erfand man, um das Lesenlernen zu erleichtern. Das wichtigste Erleichterungsmittel für den Lehrer ist, wenn er im Zögling ein Interesse am Lesen erweckt. Je weniger man die Kinder zu etwas treibt und drängt, um so sicherer erlangt man es. Gerade weil mir wenig daran liegt, ob der Knabe vor dem fünfzehnten Jahre lesen kann,

wird er vielleicht ſchon im zehnten Jahre ſchreiben und leſen können.“ —

Die ängſtliche, thörichte Beſorgniß der Eltern, daß ihre Kinder nicht früh genug leſen lernen möchten, ſcheint in unſerer Zeit mit jedem Jahr zu wachſen, und zugleich die Menge ſchwächlicher, Kindlichkeit affectirender Kinderſchriften, eben für jene Kinder beſtimmt, welche zu früh leſen lernten.

„Befolgt ihr Regeln, welche den herkömmlichen geradezu widerſprechen, bemüht ihr euch, euren Zögling immer in ſich geſammelt und aufmerkſam auf das zu erhalten, was ihn unmittelbar berührt, ſtatt ihn unaufhörlich in andere Klimaten, andere Zeiten, bis an die Enden der Erde, ja bis zu den Himmeln herumirren zu laſſen, dann werdet ihr ihn ſpäterhin zum Begreifen, zum Feſthalten im Gedächtniß, ja ſelbſt zum Raiſonniren fähig finden; ſo iſt die Ordnung der Natur.“ Iſt es hier auf ein Leben in der Gegenwart nach Art der alten Griechen oder nach Art der Karaiben abgeſehen?

„Zugleich übt den Leib des Zöglings auf alle Weiſe; es iſt ein erbärmlicher Irrthum, wenn man wähnt, das thue der Geiſtesbildung Abbruch. Laßt den Zögling nur aufwachſen, ohne auf Schritt und Tritt gegängelt und gehofmeiſtert zu werden, ſo daß er ſich ſelbſt helfen und rathen muß, dann wird er immer Leib und Seele zugleich üben. So üben freie Wilde, aber nicht dienſtbare Bauern den Leib. Möge der Zögling einſt den Verſtand eines Weiſen mit der Stärke des Athleten in ſich vereinen!“ Freie Wilde, Athleten — bedenkliche Worte.

„Es iſt eine ſchwere Kunſt, den Zögling ohne ſtetes Befehlen zu leiten, und Alles zu thun, indem man nichts thut.

Das Kind lieſt gewöhnlich viel beſſer in der Seele

des Lehrers, als dieser im Herzen des Kindes, dahe das Kind meist im Vortheil gegen den Lehrer ist.

Herrscht so, daß das Kind sich frei glaube, un nicht gereizt sei, sich gegen euch zu verstellen, eur Schwächen zu erspähen und euch auf den Dienst z passen.

Die Capricen der Kinder sind meist Frucht verkehr ter Erziehung, da man sie nach Laune befehlen läß und ihnen gehorcht!" Wahrheiten, welche Rouf seau aus eigener Erfahrung — er war Hofmeister — entnommen zu haben scheint.

„Was der menschliche Verstand aufnimmt, wir ihm durch die Sinne zugeführt, das Sinnliche bilde die Basis des Intellectuellen; unsere Füße, unser Hände, unsere Augen lehren uns zuerst Philosophie Darum muß man Glieder und Sinne als Instru mente unserer Intelligenz üben, und eben deswege muß der Leib gesund und stark sein. Gymnastik gal den Alten diese Energie des Leibes und der Seele welche sie auffallend vor den Neueren auszeichnet.

Man gebe weite Kleider, in denen sich das Kind frei und bequem bewegen kann; selbst im Winter trage es Sommerkleider und keine Kopfbedeckung; auch er hitzt trinke es kalt Wasser; es schlafe nicht in weiche Betten. Schwimmen lernen ist wichtiger als Reiten lernen." Rousseau lobt Locke's Weise, die Kin der leiblich abzuhärten, nur verwirft er dessen War nung gegen das Trinken und das Lagern auf feuch tem Boden, wenn das Kind erhitzt ist. Aus Haß ge gen französische Verweichlichung und Bewunderung karaibischer Abhärtung übertreibt er Alles.

„Die Sinne bilden sich am frühesten im Kinde aus; ihre Vervollkommnung sollte man daher zuerst in's Auge fassen, aber eben sie vergißt oder vernach läßigt man am meisten. — Uebt nicht bloß die Kräfte der Kinder, übt alle Sinne, welche die Kräfte regie-

ren, benutzt möglichſt jeden Sinn, prüft die Eindrücke des einen Sinnes durch die der anderen. Meßt, zählt, wägt, vergleicht.

Die Blinden haben das feinſte Gefühl, ſehende Kinder könnten es eben ſo ausbilden durch Uebungen und Spiele im Finſtern, wodurch auch die in der Dunkelheit durch Thätigkeit der Phantaſie bewirkte Furcht vertrieben würde.

Die Fingerſpitzen ſollen feinhäutig und reizbar ſein; durch's Befühlen erfährt man vieles klarer und gewiſſer, als durch die Augen. Dagegen ſollten die Fußſohlen zum Barfußgehen abgehärtet werden." — Rouſſeau dringt mit großem Recht auf Ausbildung der Sinne. Doch geſchieht es mehr, als wollte er ein Karaibenkind für die sciences exactes der Franzoſen befähigen, oder ein franzöſiſches Kind für die Lebensweiſe eines Wilden. Von Ausbildung des Auges für das Schöne iſt nicht die Rede, wie überhaupt nicht von ſchönen, nur von nützlichen Künſten.

„Das Geſicht irrt oft durch ſein weites Feld und die Mannigfaltigkeit der Gegenſtände, welche es umfaßt; es verleitet zu vorſchnellem Urtheil. — Die Täuſchungen der Perſpective ſind uns zur Schätzung des Raumes unentbehrlich, ohne die Abſtufungen der Größe und des Lichts könnten wir keine Entfernung ſchätzen, oder es gäbe vielmehr für uns keine. Wenn uns von zwei gleich großen Bäumen der eine auf 100 Schritt entfernte eben ſo groß und klar erſchiene, als der nur 10 Schritt entfernte, ſo würden wir meinen, beide ſtünden neben einander. Erſchienen uns alle Gegenſtände in ihrer wahren Größe, ſo würden wir keinen Raum bemerken. —

Die Größe des Augenwinkels, unter welchem wir Gegenſtände wahrnehmen, wird zugleich durch die Größe und die Entfernung derſelben beſtimmt. Wie ſollen wir aber unterſcheiden, wenn uns ein Gegen-

stand kleiner als der andere erscheint, ob dies durch seine wahre Größe oder durch seine weitere Entfernung bewirkt wird? —

Die Kinder müssen im Schätzen der Größen und Entfernungen geübt werden, so wie Architekten, Feldmesser u. a. hierin geübt sind. Ohne Fühlen, ohne fortschreitende Bewegung, ohne Messen würden uns auch die besten Augen keinen Begriff vom Raume geben. Für die Auster ist das Universum ein Punkt. — An die Uebungen des Schätzens schließt sich das Zeichnen der Kinder an, welches ganz auf den Gesetzen der Perspective beruht. Man lasse aber nicht nach Vorlegeblättern, sondern nach der Natur zeichnen; es ist hierbei mehr darauf abgesehen, daß der Zögling richtig sehen und auffassen, als daß er kunstmäßig zeichnen lerne. —

Geometrie ist für Kinder, wie Zeichnen, zunächst eine Augenkunst, auf Anschauung gegründet. Macht genaue Figuren, setzt sie zusammen, deckt eine mit der andern, prüft ihre Verhältnisse. Von Beobachtung zu Beobachtung fortschreitend, werdet ihr die ganze Elementargeometrie finden, ohne daß von Definitionen und Problemen die Rede wäre, noch von einer Beweisform, als durch Deckung.

Man vernachlässigt die Richtigkeit der Figuren, man setzt sie voraus und hält sich an die Beweisführung. Uns, im Gegentheil, wird es vornehmlich wichtig sein, möglichst gerade, richtige, gleiche Linien zu ziehen, möglichst vollkommene Quadrate und Kreise zu zeichnen.

In Turin gab man einem Knaben Waffeln von gleichem Umfange, aber von der verschiedensten Gestalt; der Knabe bot alles auf, um herauszubringen, welche Gestalt den größten Inhalt hatte.

Kinderspiele sollten das Auge, ja alle Organe üben. *Was Kinder* schon leisten können, zeigt sich, wenn sie

Seiltänzerkünſte machen. Giebt's einen Zeitvertreib der Kinder, welchen der Hofmeiſter nicht lehrreich für ſie machen könnte?" — Was Rouſſeau hier über das Lehren der Geometrie ſagt, dürfte vorzüglich Berückſichtigung verdienen. Aus wahren, reinlichen geometriſchen Zeichnungen entwickeln ſich wahre, reinliche geometriſche Begriffe.

„Das Kind vergleiche Geſichts- und Gehöreindrücke, die zuſammen gehören, es bemerke z. B., daß der Blitz früher geſehen wird, als man deſſen Donner hört.

Die Stimme entſpricht als thätiges Organ dem leidenden des Hörens, beide bilden einander wechſelſeitig.

Der Zögling ſpreche ſchlicht. Laßt ihn ja nicht declamiren; er wird zu viel geſunden Sinn haben, um Dinge, die er nicht verſteht, mit Betonung, Gefühle, die er nicht hat, mit Ausdruck vorzutragen. Lehrt ihn ohne Anſtoß deutlich, ohne Affectation und ſo laut ſprechen, daß er verſtanden werde; lehrt ihn richtig und wohlklingend ſingen, nur keine Opernmuſik; bildet ſein Ohr für Tact und Harmonie." — Der muſikaliſche Sinn Rouſſeau's läßt ihn hier einmal ſein Huronenideal vergeſſen, auch fragt er nicht: wozu die Muſik nütze ſei.

Im Urſtande waren den einfachen Menſchen die Nahrungsmittel, welche ihnen am beſten ſchmeckten, auch am geſündeſten. Den Kindern iſt der primitive Geſchmack möglichſt zu erhalten, ihre Nahrung ſei gewöhnlich und einfach, nicht pikant; Fleiſchſpeiſen ſind nicht für ſie. — Bei ſolcher Nahrung laßt ſie eſſen, ſo viel ſie mögen. — Eſſen iſt die Leidenſchaft der Kinder. Daher laſſen ſie ſich durch gute Biſſen (par leur bouche) führen; jedenfalls iſt dies natürliche, ſinnliche Motiv dem der Eitelkeit weit vorzuziehen. Gefräßigkeit tritt zurück, Eitelkeit nimmt zu mit den Jahren."

„Der Geruch verhält sich zum Geschmack, wie das Gesicht zum Gefühl. Bei den Kindern ist er nicht sehr thätig."

„Ein sechster Sinn entspringt aus dem gehörigen Gebrauch der übrigen Sinne, nämlich der Sens commun (Gemeinsinn). Er wohnt im Gehirn, seine nur innerlichen Empfindungen nennt man Perceptionen oder Ideen (?). Die Zahl dieser Ideen bestimmt den Umfang unserer Kenntnisse, die Kunst, sie unter einander zu vergleichen, nennt man menschliche Vernunft. Die sensitive oder Kindervernunft bildet einfache Ideen durch das Zusammenfassen mehrerer sinnlicher Eindrücke (sensations); die intellectuelle Vernunft bildet zusammengesetzte Ideen aus mehreren einfachen."

Das Aeußere des zwölfjährigen Emil verräth Sicherheit (assurance) und Zufriedenheit; er spricht naiv, einfach und schwatzt nichts Unnützes. Seine Ideen sind beschränkt, aber klar; er weiß nichts auswendig Gelerntes, aber viel durch Erfahrung. Lieset er weniger gut in unseren Büchern, so liest er desto besser im Buch der Natur; er hat weniger Gedächtniß als Urtheilskraft; er spricht nur eine Sprache, versteht aber, was er sagt; spricht er nicht so gut als die anderen, so ist er geschickter als sie zum Thun. Routine, Gebrauch, Angewöhnung kennt er nicht, sein gestriges Handeln bestimmt das heutige nicht. Weder Autorität noch Beispiel imponiren ihm, er handelt und spricht nur, wie es ihm zusagt. Er weiß nichts von einstudirten Reden und Manieren, aber sein Ausdruck entspricht seinen Ideen, seine Aufführung entspringt aus seinen Neigungen.

Er hat wenige, aber seinem Alter entsprechende moralische Begriffe. Sprecht ihr ihm von Pflicht, Gehorsam, so weiß er nicht, was ihr wollt; befehlt ihr *etwas*, so versteht er euch nicht; sagt ihr aber zu ihm

wenn du mir das zu Gefallen thuſt, ſo werde ich dir gelegentlich wieder etwas zu Gefallen thun, ſo wird er augenblicklich ſich beeifern, euren Wunſch zu erfüllen, denn nichts iſt ihm lieber, als Erweiterung ſeiner Herrſchaft und Rechtsanſprüche an euch zu erlangen, welche er für unverletzlich hält.

Hat er ſelbſt Hülfe nöthig, ſo nimmt er den erſten, der ihm begegnet, in Anſpruch, gleichviel ob es ein König oder ein Bedienter iſt; alle Menſchen ſind noch in ſeinen Augen einander gleich. Ihr ſeht es dem Bittenden an, daß er fühlt, niemand ſei verpflichtet, ihm die Bitte zu gewähren. Er iſt einfach und lakoniſch in ſeinen Ausdrücken, weder kriechend, noch herriſch. Gewährt ihr ihm ſeine Bitte, ſo wird er euch nicht danken, aber fühlen, daß er euer Schuldner geworden iſt; gewährt ihr ſie nicht, ſo wird er ſich nicht beklagen, nicht in euch dringen, ſondern ſich darein ſchicken.

Lebhaft, thätig, unternimmt er nichts, was ſeine Kräfte überſteigt, die er erprobt und kennt. Er hat ein aufmerkſames, verſtändiges Auge: er thut keine unnütze Fragen über Alles, was er ſieht, ſondern unterſucht es ſelbſt. Da ſeine Imagination noch unthätig iſt und man nichts gethan hat, ſie aufzuregen, ſo ſieht er nur, was wirklich da iſt, überſchätzt die Gefahren nicht und bleibt ſtets bei kaltem Blute.

Mag er ſich beſchäftigen oder ſpielen, beides iſt für ihn gleich, ſeine Spiele ſind ſeine Beſchäftigungen; er findet zwiſchen beiden keinen Unterſchied. Unter den Stadtkindern iſt keines geſchickter, alle ſind ſchwächer als er; den Bauerkindern an Stärke gleich, übertrifft er ſie in Gewandtheit. Im Laufen, Springen, Schätzen der Entfernungen iſt er Meiſter. Er iſt gemacht, ſeine Altersgenoſſen zu leiten, durch Talent und Erfahrung, ohne andere Autoriſation. Ohne befehlen zu wollen,

wird er den Andern voranstehen, sie werden ihm gehorchen, ohne es zu bemerken.

Er ist ein reifes Kind und hat ein Kinderleben geführt, sein Glück auch nicht für seine Bildung hingegeben. Stirbt er jung, so hat man doch nur seinen Tod, nicht auch sein Leben zu beweinen.

Für einen so gebildeten Knaben haben gewöhnliche Menschen freilich kein Auge, sie sehen in ihm nur einen Schlingel (polisson). Der Lehrer kann nicht mit ihm Parade machen, ihn nichts abfragen, und darauf geht doch die Lehrweise der meisten aus."

Ein gesunder, starker, gewandter, sinnengeübter Knabe, ein methodisch für eine rein irdische Existenz und kalte Selbstständigkeit dressirter, ein französirtes Karaiben- oder karaibisirtes Franzosenkind, ohne Phantasie, ohne Poesie, ohne Liebe, ohne Gott.

„Neugierde wird nun rege, sie bewegt den Knaben von jetzt an. Zur natürlichen Neugierde gesellt sich das eitle Streben, für gelehrt zu gelten. — Sinnliche Eindrücke müssen zu Ideen ausgebildet werden, nur müssen wir nicht plötzlich von sinnlichen zu intellectuellen Objecten überspringen. Die Welt, Thatsachen, nicht Bücher müssen die Lehrer sein, es müssen nicht bloße Worte gelernt werden.

Der Zögling wisse nichts, weil ihr es ihm gesagt, sondern weil er es begriffen hat; er lerne die Wissenschaft nicht, er finde sie. Wenn ihr ihm je eine Autorität statt der Gründe gebt, so wird er nicht mehr selbst denken, sondern das Spielwerk fremder Meinungen sein."

Ein Aeußerstes zieht das entgegengesetzte Aeußerste nach sich. Behandelten früher unverständige, harte Lehrer die Knaben als todte Gefäße, in welche man lateinische Vocabeln, geometrische Beweise u. s. w. hineinfüllte, so sollen sie nach Rousseau Alles selbst *erfinden*; machten früher tyrannische Lehrer überall

ihre Autorität gewaltſam geltend, ſo ſoll plötzlich keine Autorität mehr gelten. Aus einem pädagogiſchen Siècle de Louis XIV. werden wir in eine pädagogiſche Revolutionszeit verſetzt.

Wehe den Knaben, denen keine Autorität mehr heilig iſt, welche aller Ehrfurcht und Liebe gegen Eltern und Lehrer baar ſind.

„Ein ſchöner Sonnenaufgang. Der Lehrer iſt im Entzücken, der dreizehnjährige Knabe aber noch nicht reif, um an einem herrlichen Frühlingsmorgen Freude haben zu können. Es wäre thöricht, wenn der Lehrer ſich abmühte, dem Zögling ſein Entzücken einzureden.

Für den Knaben gehören keine Beſchreibungen, keine Beredtſamkeit noch Poeſie, von Gefühl und Geſchmack iſt bei ihm keine Rede. Bleibt gegen ihn klar, einfach und kalt. Macht den Knaben nur auf die Aufgangs- und Untergangspunkte der Sonne aufmerkſam und laßt ihn darüber grübeln, wie die Sonne aus Weſten nach Oſten zurückkehre. Die Beobachtung, wie ſie von Oſten nach Weſten über den Himmel zieht, deutet auf die Antwort. Weiter macht aufmerkſam auf den Wechſel der Auf- und Untergangspunkte nach den Jahreszeiten. Alles dies, ohne eine Armillarſphäre zu Hülfe zu nehmen, deren Kreiſe den Knaben verwirren.“

Als müßte man beim ſchönen Sonnenaufgang entweder auf Rouſſeau's Weiſe pſeudopoetiſch ſieden, oder — was er dem zwölfjährigen Knaben auferlegt — bei aſtronomiſcher Beobachtung frieren. Giebt es kein Drittes?

„Der geographiſche Unterricht gehe vom Wohnhauſe und Wohnorte aus. Der Zögling entwerfe Karten von der Umgebung, um zu lernen, wie Karten entſtehen und was ſie vorſtellen.

Es gilt *weniger dem* Knaben Wiſſenſchaften zu leh-

ren, als ihm Geschmack an denselben einzuflößen und Methoden zu geben, um sie zu erlernen, wenn sich sein Geschmack erst mehr entwickelt hat. — In diesem Alter muß man ihn auch daran gewöhnen, einen Gegenstand mit ausdauernder Aufmerksamkeit zu verfolgen, doch nie bis zum Ueberdruß. — Fragt er, um sich zu unterrichten, so antwortet ihm so viel, als nöthig, um seine Neugierde zu reizen, laßt euch aber nicht von ihm durch unaufhörliches, albernes Fragen ermüden. — Die Philosophie entwickelt die Wissenschaften von Principien aus, nicht so die Lehrmethode. Hier weist und führt ein einzelnes Object auf ein folgendes, da fesselt Neugier die Aufmerksamkeit.

Hat der Zögling die Mittagslinie nach dem Schatten gefunden und gezogen, so bemerkt er auch, daß der Kompaß ihm die Mittagslinie ersetzt.

Der Unterricht in der Physik beginne mit den einfachsten Erfahrungen, ja nicht mit Instrumenten. Diese müssen vielmehr aus solchen Erfahrungen hervorgehen, ja, wenn auch noch so unvollkommen, vom Lehrer und Zögling selbst angefertigt werden. Durch solche selbstständige Thätigkeit erwirbt man Begriffe von größerer Klarheit und Gewißheit.

Die vielen Instrumente, welche man erfand, um uns beim Experimentiren zu führen und der mangelhaften Sicherheit der Sinne zu Hülfe zu kommen, sind Schuld, daß man die Sinne weniger übt. Je mehr sich unsere Werkzeuge vervollkommnen, um so grober und ungeschickter werden unsere Organe.

Rein speculative Kenntnisse sind nicht für Kinder, selbst nicht für solche, welche sich dem Jünglingsalter nähern. Doch muß man darauf sehen, daß alle ihre Experimente eine Kette bilden, um sie mit Hülfe dieser Kette im Verstande zu ordnen, denn ganz vereinzelte Thatsachen und Beweisführungen haften nicht im Gedächtniß.

Beim Aufſuchen der Naturgeſetze beginnt immer mit den gemeinſten und augenfälligſten Erſcheinungen."

Meiſt vortreffliche Bemerkungen über naturwiſſenſchaftlichen Elementarunterricht. Den geographiſchen Unterricht wollte ſchon früher Comenius, ſpäter Peſtalozzi mit den nächſten Umgebungen beginnen. Friſche Knaben orientirten ſich aber, wofern man ihnen nur Freiheit läßt, ohne mit dem Lehrer langweilige topographiſche Spaziergänge zu machen. Man lehre doch nichts, was der Knabe frei, ohne alle Anweiſung erlebt. Rouſſeau's Hofmeiſter, welcher bei jedem Ausflug, ja bei jedem Spiele, den Kindern etwas beibringen will, müßte dieſen unleidlich ſein.

„Das Kind thue nichts auf's Wort; ihm iſt nur das gut, was es ſelbſt als gut erkennt. Ihr raubt ihm durch eure Weiſe den Mutterwitz, ihr gewöhnt es, ſich immer leiten zu laſſen, nur eine Maſchine in Anderer Händen zu ſein. Vom Kinde Gelehrigkeit verlangen, heißt verlangen, daß es erwachſen leichtgläubig werde und ſich am Narrenſeile führen laſſe. Es hilft nichts, dem Knaben zu ſagen, man befehle ihm etwas zu ſeinem eigenen Beſten, ſpäter werde er das einſehen. Das heißt jedem Schwärmer, Charlatan und Betrüger in die Hände arbeiten, welcher den Knaben in ſpäteren Jahren in ſein Netz locken will."

„Das Kind lerne, was es für ſein Alter, nicht vorgreifend das, was es in ſpäteren Jahren zu wiſſen nöthig hat. Aber, ſagt ihr, kann man denn das Nöthige erlernen im Moment, da man es anwenden ſoll? Ich weiß nicht; aber das weiß ich, man kann es nicht früher lernen, denn unſere wahren Lehrmeiſter ſind Erfahrung und Gefühl, und nur durch beſtimmte Lagen, in welche der Menſch im Leben geräth, lernt er, was das Rechte ſei. Wenn wir dem Zöglinge den Begriff des Nützlichen beigebracht, ſo haben wir hierdurch ein *neues Mittel*, ihn zu leiten; er ſieht ein, daß

sich dieses Wort auf sein gegenwärtiges Wohlsein bezieht. Wozu ist's nütze? Das ist forthin das geheiligte Wort, das Wort, welches zwischen Lehrer und Schüler alles Thun mißt, es ist die Frage, mit welcher jener eine Menge unnützer Fragen des Schülers zurückweist, aber auch die, welche der Schüler gelegentlich an den Lehrer richtet."

Es giebt verwerfliche, aber auch nothwendige Anticipationen beim Lernen. Samenkörner werden in die Kinderseele gelegt, welche Jahre lang wie todt schlummern, aber sich lebendig regen, wenn der entsprechende Moment eintritt. Greise trösteten sich in der Todesstunde mit Versen aus Sterbeliedern, die sie als Kinder gelernt.

„Wo ist der Lehrer, welcher gegen den Schüler eingestehen mag, daß er geirrt? — Hat der Lehrer auf Fragen des Schülers keine Antwort zur Hand, so mag er dies ohne Umstände sagen.

Ueberhaupt vermeide man weitläuftige Explicationen, welche von Lehrern oft nur gegeben werden, um sich vor gegenwärtigen Erwachsenen sehen zu lassen. Man bleibe bei der Sache. Wir legen zu großes Gewicht auf Worte, und unsere geschwätzige Erziehung bildet Schwätzer. Ein Knabe, der sich verirrt, erfährt so besser, wozu das Orientiren nach der Sonne nütze sei, als durch langes Demonstriren. Wo man kann, lehre man durch die That.

Was der Knabe nur durch Anspannung seiner Eitelkeit lernt, mag er lieber gar nicht lernen." — Vortrefflich!

„Aus Büchern lernt man über Dinge sprechen, die man nicht versteht.

Es giebt aber ein Buch, das als der trefflichste Tractat über naturgemäße Erziehung betrachtet werden kann; ein Buch, das lange Zeit die ganze Bibliothek des Zöglings bilden möge — nämlich Robin-

ſon Cruſoe. Robinſon, iſolirt auf einer Inſel, genöthigt, Alles, was ihm nöthig, durchaus ſelbſt zu ſchaffen, werde des Knaben Ideal, der fortan nur nach dem fragen wird, was ihm auf einer Robinſoninſel nöthig ſei.

Der Lehrer beſuche mit dem Zögling Werkſtätten, laſſe ihn ſelbſt Hand anlegen, wodurch er Alles beſſer verſtehen lernt, als durch vieles Erklären. Er lerne zugleich die wahrhaft nützlichen Handwerker höher achten, als die in der Welt mehr geſchätzten ſogenannten Künſtler. - Ein Schloſſer ſoll ihm höher ſtehen als ein Goldſchmied. Steinſchneider, Vergolder ſind in ſeinen Augen Tagediebe, welche ſich mit unnützen Spielereien beſchäftigen; ſelbſt Uhrmacher gelten ihm wenig. Er würdigt alle menſchlichen Arbeiten, und eben ſo alle Naturerzeugniſſe, je nachdem ſie zu ſeinem Nutzen, ſeiner Sicherheit und zu ſeinem Wohlbefinden beitragen; Eiſen hält er viel höher als Gold, Glas höher als den Diamant.

Es iſt nicht gemeint, der Zögling ſolle alle und jede Gewerbe kennen lernen, nur die ihm nöthigſten kenne er genau und in ihrem Zuſammenhange."

Hier ergiebt ſich's klarer, was Rouſſeau mit der Frage: wozu nütze? meint. Auf rohe Weiſe ſchätzt er nur das, was durchaus dem Menſchen zu ſeiner Subſiſtenz nöthig iſt, zu einem möglichſt vollkommenen thieriſchen Daſein. Sogar Uhrmacher gelten ihm wenig — die höhere, ſchöne Kunſt erwähnt er nicht einmal, ſo unnütz muß ſie ihm erſcheinen.

„Eure Erziehung des Menſchen richte ſich nach dem, was er an ſich ſelbſt, nicht nach etwas Aeußerem. Indem ihr ihn ausſchließlich für einen beſtimmten Stand bildet, macht ihr ihn für jeden andern Stand unnütz und nur unglücklich, wenn ſeine Lage ſich etwa ändert. Wie lächerlich iſt ein großer Herr, der zum Bettler geworden und die Vorurtheile der Geburt in ſeinem

Elende festhält; wie verächtlich ein verarmter Reicher, der sich völlig erniedrigt fühlt!

Ihr verlaßt euch auf die gegenwärtige gesellige Ordnung, ohne daran zu denken, daß diese Ordnung unvermeidlichen Veränderungen unterworfen und es euch unmöglich ist, die Revolution vorauszusehen, und zu verhindern, welche eure Kinder treffen kann. Der Große wird klein, der Reiche arm, der Monarch Unterthan. Wir nähern uns einer Krisis, dem Jahrhundert der Revolutionen. Es ist unmöglich, daß die großen Monarchien Europa's noch lange dauern. Wer kann euch dafür gut sagen, was dann aus euch wird? Was Menschen geschaffen, können Menschen zerstören, nur der von der Natur aufgeprägte Charakter ist unauslöschlich, und die Natur schafft weder Fürsten, noch Reiche, noch große Herren. Was wird dann in seiner Erniedrigung jener Satrap anfangen, welchen ihr nur für einen hohen Stand erzogen habt? Was in seiner Armuth der Generalpächter, welcher nur vom Golde lebt? — Glücklich der, welcher es dann versteht, den Stand zu verlassen, welcher ihn verläßt, und ein Mensch zu bleiben dem Schicksal zum Trotz. — Der Ackerbau ist zwar das vorzüglichste Gewerbe, doch steht, wenn böse Zeit einbricht, der Handwerker unabhängiger. Laßt drum euren Sohn ein ehrliches, d. i. ein nützliches Handwerk lernen, z. B. das Tischlerhandwerk. Auch deswegen, um die Vorurtheile gegen das Handwerk zu überwinden. Nur hüte man sich, neue Eitelkeit zu erzeugen, indem man sich bemüht, Eitelkeit zu bekämpfen.

Das große Geheimniß der Erziehung ist: es so einzurichten, daß Leibes- und Geistesübungen einander zur Erholung dienen."

Hier weissagt Rousseau die französische Revolution fast 30 Jahre vor ihrem Eintritt. Wie ein großer Baumeister den Dom beschreibt, dessen Bild vor

ſeiner Seele ſteht, ehe auch nur der Grundſtein gelegt iſt, ſo ſteht dem großen Meiſter des Zerſtörens das Bild des Greuels der Verwüſtung vor der Seele, ehe die von ihm gelehrten Geſellen Hand an's Werk gelegt.

„Nachdem wir Leib und Sinne des Zöglings zuerſt geübt, übten wir auch ſeinen Verſtand und ſeine Urtheilskraft. Zuletzt lehrten wir ihm ſeine Glieder im Dienſte ſeiner Fähigkeiten zu gebrauchen. Wir haben ein handelndes und denkendes Weſen aus ihm gebildet; um den Menſchen zu vollenden, müſſen wir aus ihm nur noch ein liebendes und fühlendes Weſen machen, das heißt, ſeine Vernunft durch das Gefühl vervollkommnen.

Hatte der Zögling zuerſt nur ſinnliche Empfindungen (sensations), ſo hat er nun Ideen und urtheilt. Denn durch Vergleichung mehrerer auf einander folgender oder gleichzeitiger ſinnlicher Eindrücke und durch ein Urtheil über dieſelben entſteht eine Art zuſammengeſetzter Empfindung, welche ich Idee nenne. Beim (einfachen) ſinnlichen Eindruck verhält ſich die Urtheilskraft rein leidend, ſie beſtätigt nur, daß man wirklich fühle, was man fühlt; bei dem Begriff (perception) oder der Idee iſt die Urtheilskraft thätig; ſie ſtellt zuſammen, vergleicht und beſtimmt Verhältniſſe, welche der Sinn nicht beſtimmt.

Urtheilen verführt zu Irrthümern, beſonders Gelehrte, weil die Eitelkeit, durch Urtheile zu glänzen, ihrer Einſicht vorausläuft. Unwiſſenheit, die da ſpricht: was geht's mich an? bewahrt allein vor Irrthum. So ſprechen Wilde und Weiſe. Unſer Zögling darf nicht ſo ſprechen, er iſt ein Wilder, aber beſtimmt in Städten zu wohnen.

Am beſten lernt man urtheilen, wenn man auf Vereinfachung der Erfahrungen hinarbeitet und gewitzigt mehr *auf Vermeiden des* Irrens ausgeht, als auf

positive Erkenntniß der Wahrheit, auch lieber seine Unwissenheit bekennt, als etwas unzureichend darzuthun sich bemüht."

„Genöthigt, durch sich selbst zu lernen, gebraucht er seinen eigenen, nicht anderer Menschen Verstand und giebt nichts auf Autorität. Kommen doch unsere meisten Irrthümer weniger von uns selbst als von Andern. Durch diese stete Uebung hat sein Geist eine Kräftigkeit, ähnlich der, welche man dem Leibe durch Arbeit und Strapazen erwirbt. Eben dadurch schreitet er auch nur nach Maßgabe des Wachsthums seiner Kräfte fort. In's Gedächtniß legt er einzig das nieder, was sein Verstand sich angeeignet hat. Er hat daher zwar nur wenige, aber keine halben Kenntnisse. Er weiß, daß er Vieles nicht weiß, sein Geist ist offen, entschlossen, und wenn nicht unterrichtet, doch unterrichtsfähig. Bei Allem, was er thut, weiß er, wozu es nütze; bei Allem, was er glaubt, warum er's glaubt. Er schreitet wenig, aber sicher fort. Er hat nur Naturkenntnisse, keine geschichtlichen; von Metaphysik und Moral weiß er nichts. Er versteht es wenig, Ideen zu generalisiren und Abstractionen zu machen; er bemerkt Eigenschaften, die mehreren Körpern gemeinsam, ohne über das Wesen dieser Eigenschaften zu raisonniren. Was ihm fremd, würdigt er nur im Verhältniß zu sich, aber diese Würdigung ist genau und sicher. Was ihm am nützlichsten, das hält er am höchsten und giebt nichts auf die Meinung.

Emil ist arbeitsam, mäßig, geduldig, fest, muthig. Seine auf keine Weise erhitzte Phantasie vergrößert ihm nie die Gefahren, er kann standhaft Leiden ertragen, weil man ihm nicht beigebracht, sich gegen das Geschick aufzulehnen. Was der Tod sei, weiß er noch nicht recht, aber gewöhnt, sich ohne Widerstand dem Gesetz der Nothwendigkeit zu unterwerfen, wird er, *wenn er sterben* muß, ohne Seufzen und ohne sich an-

zuſtellen ſterben. Mehr verlangt die Natur nicht von uns in dieſem von Allen verabſcheuten Moment. Frei leben, ſein Herz wenig an menſchliche Dinge hängen, das iſt das ſicherſte Mittel, ſterben zu lernen.

Geſellſchaftliche Tugenden fehlen dem Emil. Er betrachtet ſich ohne Rückſicht auf Andere; es iſt ihm recht, daß Andere nicht an ihn denken. Er macht an Niemanden Anſprüche und glaubt Niemandem etwas ſchuldig zu ſein. Allein in der Geſellſchaft ſtehend, rechnet er nur auf ſich ſelbſt, und kann es mehr, als Andere ſeines Alters. Er hat keine Irrthümer und Laſter, die unvermeidlichen ausgenommen. Sein Leib iſt geſund, ſeine Glieder ſind geſchickt, ſein Geiſt richtig und ohne Vorurtheile, ſein Herz frei und ohne Leidenſchaften. Die Eigenliebe, die erſte und natürlichſte von allen Leidenſchaften, iſt in ihm kaum hervorgetreten. Ohne Jemandes Ruhe zu ſtören, hat er ſo zufrieden, glücklich und frei gelebt, als die Natur nur immer erlaubt. Findet ihr, daß ein alſo in ſein fünfzehntes Lebensjahr eingetretenes Kind ſeine früheren Jahre verloren habe?" — So fragt Rouſſeau, als wäre er ſeiner Sache ganz ſicher. Was ich vom zwölfjährigen Emil geſagt, gilt vom fünfzehnjährigen in noch größerem Maaße. Man friert bei der Charakteriſtik des kalten Knaben, welcher durch die große Kunſt des Hofmeiſters zu einer Selbſtſtändigkeit gediehen iſt, daß er nicht nach Gott und Menſchen fragt, kein Bedürfniß nach Liebe fühlt, keinen Sinn für Poeſie hat. Ein flaches Verſtehen der Sinnenwelt und die leiblichen Fertigkeiten eines Wilden ſind das Höchſte, was erſtrebt wird; von einem ächten, ethiſchen Ideale kann da nicht die Rede ſein, wo das Herz aller Tugenden, die Liebe, fehlt. Nur das irdiſche Daſein iſt in's Auge gefaßt; der Tod macht ſolchem pädagogiſchen Meiſterſtück ein Ende; Emil würde ihn mit thieriſcher Reſignation erdulden. — —

auslegen wollten, verborgene Nadeln anzubringen.“ Das alles in einem Philantropinum!)

„Die Religion sollte in der Jugend nur in der höchsten Einfalt, und ohne alle Rücksicht auf Secten und Parteien gelehrt werden. In dem Hauptbegriff Erkenntniß des Allvaters und seiner Verehrung durch Rechthun, begegnen sich die Religiösen aller Zeiten und Völker. Der Kirchenglaube gehört für spätere Jahre. Bis jetzt wiederholt mancher gute Knabe, in täglich verwünschten Schulstunden, die mit Striemen eingebläueten Worte eines Gesandten Gottes, um sie nie zu verstehen, wenigstens nie zu verehren, wenn er den Meistern entwächst.“

„Man muß die Tugend und Religion der Jugend angenehm und leicht machen, damit sie sie lieb gewinnen. Man muß den natürlichen Hang zur Freiheit nicht unterdrücken, sondern nur leiten. Die Kinder sind von Natur gut. Der Zwang macht sie meist schlechter. Sie sind von Natur menschenfreundlich. Man macht es oft danach, daß sie die Menschen hassen lernen. Philantropie muß die Tendenz aller Erziehung sein.“

„Achtet in den Kindern die Natur weit mehr als die Kunst. Seine Sitten und Gebräuche der Welt sind zum Theil Unnatur. Jene findet sich in den reiferen Jahren. Behandelt Kinder als Kinder, damit sie desto länger unverdorben bleiben.“

„Der Unterricht trägt noch überall das Gepräge der Zeit, in welcher man die Schulen eingerichtet hat, den Charakter des Mönchthums. Das meiste ist Gedächtnißwerk und Wörterkram. Die Sprachen werden als Zweck betrachtet, die doch nur Mittel sein sollten, und man lehrt junge Leute eine Menge Dinge, wovon sie in ihrem Leben keinen Gebrauch machen werden.“

„Das sinnliche Kind, der sinnliche Knabe, der für

alle Grundſätze einverſtandenen Beförderern der philantropiſchen Unternehmungen, gehört der Domherr von Rochow. Sein reger Eifer für Menſchenveredlung ſetzt ſich aber ein beſtimmtes Ziel, und ſein Bemühen für die Bildung des Landvolks, giebt das Signal zu einer faſt über ganz Deutſchland verbreiteten Reviſion und Reformation der Volksſchulen.

Ueberhaupt intereſſirten ſich in den erſten Jahren der Baſedow'ſchen Wirkſamkeit eine Menge angeſehener Männer und Schriftſteller für die neue Reform, und die geleſenſten Journale nahmen ſie in Schutz. Aeltere Schullehrer waren freilich unzufrieden; aber wenn ſie, wie Krebs mit ſeiner kritiſchen Futterſchwinge Alles wie Spreu behandeln, was Baſedow geſagt hat, ſo ſchadeten ſie dadurch der unbefangenen Prüfung, und ſelbſt Schlözer würde bei einem ruhigeren Ton, als den er in der Vorrede zum „Chatolais" wählte, manchen blinden Anſtauner noch früher in den rechten Geſichtspunkt geſtellt haben.

Baſedow's Wankelmuth in ſeinen Freundſchaften, das zu große Geſchrei, daß nur auf kurze Zeit wirkt, die ungerechte Herabwürdigung des Alten, die Menge von Spielereien und Tändeleien, mehr noch die Kraftgenies, welche ſich an das Philanthropin anſchloſſen, die wenige Brauchbarkeit einiger der erſten Produkte der neuen Methode, die Trennungen vorzüglicher Köpfe von dem Inſtitut, das alles mußte von ſelbſt den erſten Enthuſiasmus mäßigen, und eine Reviſion deſſen, was ſo raſch unternommen war, nothwendig machen. Sogar von denen, welche aus dieſer Schule ausgegangen waren, wurde zuerſt jene Reviſion für nothwendig erklärt.

Aber das Verdienſt geſtehen auch die Unbefangenſten, wohl ſelbſt die Partheiiſchen, dem Stifter der Schule zu, „daß er einen von Vielen vergeſſenen Gegenſtand, an welchen der Menſchheit viel, an welchen

auslegen wollten, verborgene Nadeln anzubringen.“ Das alles in einem Philantropinum!)

„Die Religion sollte in der Jugend nur in der höchsten Einfalt, und ohne alle Rücksicht auf Secten und Parteien gelehrt werden. In dem Hauptbegriff Erkenntniß des Allvaters und seiner Verehrung durch Rechtthun, begegnen sich die Religiösen aller Zeiten und Völker. Der Kirchenglaube gehört für spätere Jahre. Bis jetzt wiederholt mancher gute Knabe, in täglich verwünschten Schulstunden, die mit Striemen eingebläueten Worte eines Gesandten Gottes, um sie nie zu verstehen, wenigstens nie zu verehren, wenn er den Meistern entwächst.“

„Man muß die Tugend und Religion der Jugend angenehm und leicht machen, damit sie sie lieb gewinnen. Man muß den natürlichen Hang zur Freiheit nicht unterdrücken, sondern nur leiten. Die Kinder sind von Natur gut. Der Zwang macht sie meist schlechter. Sie sind von Natur menschenfreundlich. Man macht es oft danach, daß sie die Menschen hassen lernen. Philantropie muß die Tendenz aller Erziehung sein.“

„Achtet in den Kindern die Natur weit mehr als die Kunst. Feine Sitten und Gebräuche der Welt sind zum Theil Unnatur. Jene findet sich in den reiferen Jahren. Behandelt Kinder als Kinder, damit sie desto länger unverdorben bleiben.“

„Der Unterricht trägt noch überall das Gepräge der Zeit, in welcher man die Schulen eingerichtet hat, den Charakter des Mönchthums. Das meiste ist Gedächtnißwerk und Wörterkram. Die Sprachen werden als Zweck betrachtet, die doch nur Mittel sein sollten, und man lehrt junge Leute eine Menge Dinge, wovon sie in ihrem Leben keinen Gebrauch machen werden.“

„*Das sinnliche Kind*, der sinnliche Knabe, der für

nichts Abſtractes und Unverſtändliches — am wenigſten für den gewöhnlichen Katechismus — Sinn hat, ſollte vor allen Dingen mit der Sinnenwelt bekannt werden. Dieſe zeige man ihm in der Natur, oder wenn das nicht möglich iſt, in treuen Abbildungen. Dabei kann er halb ſpielend lernen, wie man die Dinge zu nennen habe. Comenius allein hat hierin den rechten Weg gezeigt. Aber man hat ihn leider bald verlaſſen."

„Mit nichts wird die Jugend mehr gequält, als mit dem Latein. Fünf und mehrere Jahre werden in den Schulen bloß darauf verwendet. Und dennoch bringt es kein Viertel der ſo unterrichteten Schüler auch nur ſo weit, ohne Mühe lateiniſche Bücher zu leſen, und ohne grammatiſche Fehler zu ſchreiben. Man laſſe Latein lernen, wie man deutſch oder franzöſiſch lernen läßt, und man wird in Kurzem erſtaunen, wie ſchnell und leicht Kinder Latein ſprechen, Latein leſen, vielleicht auch Latein ſchreiben." (In keinem Stück iſt die Erwartung weniger erfüllt, als gerade hier, wo im Ton von Ratichius im 17ten Jahrhundert Wunderdinge verſprochen wurden. In der Cultur der alten Literatur ſind die philanthropiſchen Inſtitute bei weitem am meiſten hinter anderen zurückgeblieben.)

„Wenn es den Erziehern ein Ernſt iſt, die Jugend zur Sittlichkeit zu erziehen, ſo dürfen ſo wenig die vollſtändigen Ausgaben der Klaſſiker, als die ganze Bibel in ihren Händen ſein. Sie lernen daraus Laſter kennen und leichtſinnig über Laſter denken. Ihre Phantaſie wird mit Bildern befleckt, vor denen man wo möglich jeden Menſchen bewahren ſollte. Der Lehrer, der obſcöne Stellen erklären ſoll, wird entweder verlegen oder leichtſinnig. Das dringendſte Bedürfniß ſind alſo gereinigte Chreſtomathien und Auszüge aus der Bibel."

„Ueberhaupt fehlt es noch überall an Elementarbüchern, und ehe diese nicht vorhanden sind und in einander eingreifen, ist an keine planmäßige Erziehung zu denken."

„Selbst für die niedrigsten Schulen ist diesem Bedürfniß noch nicht abgeholfen. An Werkzeugen zum Denkenlernen ist noch überall Mangel, und Alles wird mit den Kindern des Volks mechanisch betrieben, weil es keine Lehrer giebt, die zur Verdeutlichung der Begriffe geschickt wären, indem ihre eigenen nicht deutlich sind. Also ist auch hier radikale Verbesserung nothwendig."

Raumer charakterisirt die einzelnen hier genannten Pädagogen in folgender Weise:

Basedow faßte an seinem Geburtstage, den er 1774 bei Göthe in Frankfurt a. M. verlebte, den festen Entschluß, ein Erziehungs-Institut zu gründen. Von welchen Prinzipien er ausging, ersehen wir aus dem ersten Stück seines Archivs. Er sagt in seiner Einladungsschrift zum Examen:

„Sendet die Kinder zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiß gelingende Studien. Diese Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformirt, aber christlich .... Wir sind Philantropen oder Kosmopoliten. Rußlands oder Dänemarks Souverainität wird in unsern Lehren und Urtheilen nicht nachgesetzt der Schweizerischen Freiheit." Dazu fügte er wiederholte Aufforderungen zur Beisteuer.

Weiterhin heißt es: „Der Zweck der Erziehung muß sein, einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützig und so zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung veranstaltet werden kann. Es muß also dafür gesorgt werden, 1) daß ihm wenig Verdruß, Schmerz und Krankheit bevorstehe, 2) daß er sich zum aufmerksamen Genusse des *Guten gewöhne.*" ...

„Die Kunſt aller Künſte iſt die Tugend und Zufriedenheit. Es ſind aber noch wenig Uebungen der Tugenden, ſo wie ſie in der Erziehung angeſtellt werden müßten, erfunden. Hört, ihr Weiſen, ihr Menſchenfreunde unter den Schriftſtellern! Ein Plan für die Eltern und Schulen, Tugendübungen ordentlich anzuſtellen, iſt eines der wenigen wichtigen Bücher zum Beſten der ganzen Menſchheit. Wären wir reich, wir ſetzten 10,000 Thaler auf das beſte Buch dieſer Art, das innerhalb zweier Jahre erſchiene.“

„Für die väterliche Religion eines jeden Zöglings, bemerkt dann Baſedow, ſorgt die Geiſtlichkeit hieſigen Orts. Die natürliche Religion aber und Sittenlehre iſt der vorzüglichſte Theil der Philoſophie, wofür wir ſelbſt ſorgen. Im Philantropin iſt Anfangs erſt Erbauung zum Glauben an Gott den Schöpfer, Erhalter und Herrn der Welt. Wenn wir aber erſt eine, von geltenden Perſonen in allen Kirchen gebilligte allgemeine chriſtliche Privaterbauung zu halten, welche, wegen Verſchweigung der Unterſcheidungspunkte, weder einen Katholiken, noch Proteſtanten oder Griechen ärgern, ſondern vielmehr jedem Chriſten, wenn ſie auch noch ſo weit verſchieden ſind als Zinzendorf und Foſter, nothwendig gefallen muß.“

Bei der allgemeinen Privaterbauung, heißt es weiterhin, wird „mit keinem Worte und keiner That etwas geſchehen, was nicht von jedem Gottesverehrer (er ſei Chriſt, Jude, Mohamedaner oder Deiſt) gebilligt werden muß. Und eben ſo allgemein gefällig werden wir allen Freunden chriſtlicher Syſteme werden, von Zinzendorf bis an Foſter, in den gemein chriſtlichen Erbauungen.“ Zuletzt könnten Geiſtliche die Kinder verſchiedener Confeſſionen „von der väterlichen Religion belehren, überreden, überzeugen.“ Alle *philantropiniſchen* Lehrbücher ſollten frei ſein

von „theologisirenden Entscheidungen für das Christliche wider Juden, Mohamedaner, Deisten und wider die sogenannten Dissidenten, welche an einigen Orten Ketzer heißen."

„In des Allvaters Tempel werden dissidentische Mitbürger bei Haufen brüderlich anbeten. Und dann noch eben so brüderlich gehen, der Eine (so lange der Unterschied dauert) in die heilige Messe; der Andere mit Erzbrüdern zu beten: Unser Vater; und der Dritte mit Erzbrüdern: Vater unser zu beten."

Dies wird Basedow's religiöse Tendenz charakterisiren, wie er vom umfassendsten Deismus als dem allgemeinsten (nur nach Rousseau's Vorgang die armen Heiden ausschließenden) Begriffe, herunterſteigt auf den engern Begriff eines allgemeinen Christenthums. Aber den engsten, nach Basedow's Ansicht engherzigsten Begriff der christlichen Confession, giebt er der Geistlichkeit Preis, die ihn den Kindern beibringen mag.

Von dem, was Basedow über die sittlich religiöse Tendenz des Philanthropins in seinem Einladungssagt, gehen wir zu dem über, was er hinsichtlich der intellectuellen Bildnng leisten wollte, ja schon geleistet zu haben vorgab.

Er verspricht latein, deutsch und französisch, Natur- und Kunst-Kenntniß, nebst Mathematik.

„Memorirt," sagt er, „wird bei uns sehr wenig. Zum Studienfleiße werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise. Doch versprechen wir durch die Güte unserer Lehrart und durch die Uebereinstimmung derselben mit der ganzen philanthropinischen Erziehung und Lebensart, mindestens doppelt so viel Fortgang in den Studien, als man in den besten Schulen, Pensionsanstalten oder Gymnasien gewohnt ist. Und besonders versprechen wir viel

Cultur der geſunden Vernunft durch Uebung der wahrhaftig philoſophiſchen Denkart."

„Die Wirkungen, die ſchon geſchaut werden können, zeigen, es ſei wahr, was wir verſprechen. Im Erzählen, und wenn man die Mittel nicht ſieht, ſind ſie unglaublich. Alles iſt bei uns ſo vergnügt, daß Niemand ſich nach Hauſe zurückwünſcht. An fünfzehn iſt innerhalb eines Jahres nur ſelten Nothwendigkeit einiger Strafe vorgefallen. Die Jugend lernt, ohne viel zu ſitzen, mehr außer als in den Lehrſtunden. Von der Methode können wir (Gott weiß es, mit Aufrichtigkeit und mit Ueberlegung) Folgendes ſagen. Wenn wir erſt alle Hülfsmittel und Einrichtungen haben werden, ſo wird ein zwölfjähriger Knabe, der an Sitten nicht zu ſehr verdorben geſendet wird, und von mittelmäßiger Fähigkeit iſt, wenn er nur die Leſekunſt und Schreibkunſt in der Mutterſprache, ſonſt nichts, mitbringt, bei uns ohne Zwang und Unluſt in 4 Jahren, in aller Betrachtung einer der tüchtigſten Bürger auf einer Univerſität, um in den höhern Facultäten zu ſtudiren. Denn was in der philoſophiſchen Facultät für alle und jede Studirende gemeinnützig iſt, hätte er bei uns ſchon ſo gelernt, daß er keines Lehrers als ſich ſelbſt und der Bücher bedürfte, um höhere Grade zu erreichen. Aus dieſem Maße der Wirkung unſeres Verfahrens kann man alles Uebrige ſchließen."

„Ihr weiſen Cosmopoliten, ſo reden keine thörichten Projectmacher, keine eitlen Prahler, ſondern Männer, die eure Freundſchaft und eure Beiſteuer verdienen."

„Eine Sprache bei uns koſtet, wenn ſie durch grammatikaliſche Uebungen nicht zur genaueſten Richtigkeit gebracht werden ſoll, 6 Monate, um in ihr, wie in einer Mutterſprache etwas Gehörtes und Geleſenes verſtehn, *und ſie ohne* Regel nach und nach auch ſelbſt

reden und schreiben zu lernen." Dann „bedürfe wir noch 6 Monate grammatikalischer Uebungen, u einen so vollkommenen oder so wenig unvollkomm nen Lateiner oder Franzosen zu liefern, als er ohn sonderbares Glück, Genie und Bemühen aus den g wöhnlichen Schulen nicht kommen kann." Im Ma 1775 wurden ein 18- und ein 13jähriger Knabe i das Philantropin gebracht. „Sie haben," heißt e „Seelen von gewöhnlicher Fähigkeit. Niemand vo ihnen hatte den geringsten Grad der Studien, no den geringsten Anfang in der lateinischen Sprach Sie verstehen jetzund (den 1. Februar 1776, al nach 9 Monaten) einen lateinischen Vortrag, in wel cher Wissenschaft man will, wenn man die Kunst wörter erklärt und die ungewöhnlichen Wörter dur lateinische Synonymen oder durch den Zusammen hang verständlich macht. Sie lesen mit Verstan einen klassischen Schriftsteller, wenn er leicht (das ist wenn er gut) ist. Sie drücken sich schriftlich od mündlich über Alles so aus, daß sie im alten Ro weit, weit besser schon fortkommen könnten, als i Leipzig der, der nur plattdeutsch redete und schriebe." Das ist schalkhaft. —

Weiterhin rühmt sich Basedow, Methoden aus gesonnen zu haben, um die Arbeit des Erlernen „dreimal so kurz und dreimal so angenehm zu machen als sie gemeiniglich ist." „Alle Wissenschaften müs sen nach einem einzigen Plane durch die Einförmig keit der Lehrbücher in solche Verbindung gesetzt wer den, daß immer ein Theil den andern verkürze un erleichtere." Nur das Gemeinnützige aus jeder Wis senschaft wird gelehrt.

Unter den Männern, welche sich für das Philan thropin erklärten, war Kant. Im Jahre 177 ließ dieser Folgendes in die Königsberger Zeitun rücken:

„Es fehlt in den geſitteten Ländern von Europa nicht an Erziehungsanſtalten und an wohlgemeintem Fleiße der Lehrer, Jedermann in dieſem Stücke zu Dienſten zu ſein; und gleichwohl iſt es jetzt einleuchtend bewieſen, daß ſie insgeſammt im erſten Zuſchnitt verdorben ſind, daß, weil Alles darin der Natur entgegen arbeitet, dadurch bei weitem nicht das Gute aus dem Menſchen gebracht werde, wozu die Natur die Anlage gegeben, und daß, weil wir thieriſche Geſchöpfe nur durch Ausbildung zu Menſchen gemacht werden, wir in Kurzem ganz andere Menſchen um uns ſehen würden, wenn diejenige Erziehungsmethode allgemein in Schwang käme, die weislich aus der Natur ſelbſt erzogen, und nicht von der alten Gewohnheit roher und unerfahrener Zeitalter ſklaviſch nachgeahmt worden. Es iſt aber vergeblich, dieſes Heil des menſchlichen Geſchlechts von einer allmäligen Schulverbeſſerung zu erwarten. Sie müſſen umgeſchaffen werden, wenn etwas Gutes aus ihnen entſtehen ſoll; weil ſie in ihrer urſprünglichen Einrichtung fehlerhaft ſind, und ſelbſt die Lehrer derſelben eine neue Bildung annehmen müſſen. Nicht eine langſame Reform, ſondern eine ſchnelle Revolution kann dieſes bewirken. Und dazu gehört nichts weiter, als nur eine Schule, die nach der ächten Methode vom Grunde aus neu angeordnet, von aufgeklärten Männern, nicht mit lohnſüchtigem, ſondern edelmüthigem Eifer bearbeitet, und während ihrem Fortſchritte zur Vollkommenheit, von dem aufmerkſamen Auge der Kenner in allen Ländern beurtheilt, aber auch durch den vereinigten Beitrag aller Menſchenfreunde bis zur Erreichung ihrer Vollſtändigkeit unterſtützt und fortgeholfen würde. Eine ſolche Schule iſt nicht bloß für die, welche ſie erzieht, ſondern, welches unendlich wichtiger iſt, auch für diejenigen, denen ſie Gelegenheit giebt, *ſich nach und nach* in großer Anzahl bei ihr

nach der wahren Erziehungsmethode zu Lehrern zu bilden, ein Samenkorn, vermittelst dessen sorgfältiger Pflege in kurzer Zeit eine Menge wohl unterwiesener Lehrer erwachsen kann, die ein ganzes Land bald mit guten Schulen bedecken werden. Die Bemühungen des gemeinen Wesens aller Länder sollten nun darauf zuerst gerichtet sein, einer solchen Musterschule von allen Orten und Enden Handreichung zu thun, um sie bald zu der ganzen Vollkommenheit zu verhelfen, dazu sie in sich selbst schon die Quellen enthält. Denn ihre Einrichtung und Anlage sofort in andern Ländern nachahmen zu wollen, und sie selbst, die das erste vollständige Beispiel und Pflanzschule der guten Erziehung werden soll, indessen unter Mangel und Hindernissen in ihrem Fortschritt zur Vollkommenheit aufhalten, das heißt so viel, als den Samen vor der Reife aussäen, um hernach Unkraut zu ernten. Eine solche Erziehungsanstalt ist nun nicht mehr bloß eine schöne Idee, sondern zeigt die Thunlichkeit dessen, was längst gewünscht worden, in thätigen und sichtbaren Beweisen. Gewiß, eine Erscheinung unserer Zeit, die, ob zwar von gemeinen Augen übersehen, jedem verständigen und an dem Wohl der Menschheit theilnehmenden Zuschauer viel wichtiger sein muß, als das glänzende Nichts auf dem jederzeit veränderlichen Schauplatze der großen Welt, wodurch das Beste des menschlichen Geschlechts, wo nicht zurückgesetzt, doch nicht um ein Haar breit weiter gebracht wird. Der öffentliche Ruf und vornehmlich die vereinigten Stimmen gewissenhafter und einsehender Kenner aus verschiedenen Ländern werden die Leser dieser Zeitung schon das Dessauische Educations-Institut (Philanthropin) als dasjenige einzige kennen gelernt haben, was diese Merkmale der Vortrefflichkeit an sich trägt, wovon es eine nicht der geringsten ist, daß es, seiner *Einrichtung* gemäß, alle ihm im Anfange etwa noch

anhängende Fehler natürlicher Weiſe von ſelbſt abwerfen muß."

Raumer ſagt vom Philanthropin: „Was zunächſt die Lehrer am Philanthropin betrifft, ſo mögen wir von ihnen noch ſo verſchieden denken, ihren redlichen, uneigennützigen Willen müſſen wir mit Achtung anerkennen. Auch Baſedow's, trotz des unverſchämten Geilens, was aus ſeinem, unaufhörlich Pläne ausbrütenden Gehirne kam, das ihn, nach Göthe's Erzählung, Tag und Nacht nicht ruhen ließ. Starb er doch arm und verlangte noch ſterbend, zum Beſten ſeiner Mitmenſchen ſecirt zu werden! Selbſt ſeine Prahlereien, da er, zum großen ſpäteren Schaden des Philanthropins, das Unmöglich zu leiſten verſprach, ja es ſogar als geleiſtet beſchrieb, ſelbſt dieſe dürften wohl zum Theil einer rohen Begeiſterung für ſeine Pläne zuzuſchreiben ſein. — Und die meiſten philanthropiſchen Lehrer waren nicht mit halbem, ſondern mit ganzem Herzen bei der Sache voll aufopfernder Liebe. Mit welcher unermüdeten, immer lebendigen Thätigkeit wirkte Wolke! Olivier lebte bis an ſein Ende mit jugendlichem Enthuſiasmus ſeinem Lebensberufe; Salzmann's und Campe's redliche, gewiſſenhafte und ausdauernde pädagogiſche Thätigkeit iſt bekannt.

Iſt denn nun alle Arbeit dieſer Männer vergeblich, ja mehr als vergeblich geweſen? Gewiß nicht. Wollen wir uns davon überzeugen, ſo müſſen wir, wie bei der Würdigung Rouſſeau's, den Charakter der Pädagogik zu ihrer Zeit betrachten; nicht wie er in einzelnen eminenten Schulmännern ſich zeigte, ſondern wie er durchſchnittlich bei weitem auf den meiſten Schulen herrſchte.

Die Jugendzeit war damals für die meiſten eine ſehr geplagte Zeit, der Unterricht hart und herzlos ſtreng. Die Grammatik ward dem Gedächtniß ein-

gebläuet, eben so Sprüche der heiligen Schrift un
Liederverse. Eine gewöhnliche Schulstrafe war da
Auswendiglernen des 119ten Psalms. Die Schu
stuben waren melancholisch dunkel. Daß auch die Ju
gend irgend etwas mit Liebe arbeiten könne, das fi
Niemandem ein, so wenig, als daß sie die Augen z
irgend etwas Anderm als zum Schreiben und Lese
habe. Das heillose Zeitalter Ludwigs XIV. brach
überdies den armen Kindern in den höheren Stände
frisirte mit Puder und Pomade eingeschmutzte Haar
galonnirte Röcke, kurze Beinkleider, seidene Strümpf
einen Degen an der Seite; das war für rührige frisch
Jungen die ärgste Tortur.

Im Philanthropin befolgte man bei Erziehung de
Knaben dieselben Principien und berücksichtigte d
leibliche Bildung auf eine Weise, wie es vorhe
in neuerer Zeit nie und nirgends geschehen war.

Die fratzenhafte peinliche Kleidung der Knaben, ga
lonnirte Röcke, kurze Beinkleider, Frisur, Haarbeute
Alles schaffte man ab. Man kann denken, wie wol
den Knaben wurde, wenn sie aus den Zwangsfrack
Zwangshosen und Zwangshalstüchern herausgela
sen, nun die bequemsten Matrosenjacken und Beinkle
der von blau und weiß gestreiftem Zwillich erhielte
den Hals frei trugen, den Hemdkragen übergeschla
gen; wenn ihnen dann vollends der Schmutz von Pu
der und Pommade aus den Haaren weggeschafft, de
Haarbeutel abgebunden wurde. „Bestehen die Elter
darauf, sagt ein Institutsbericht vom Jahre 177
daß das Haar täglich von den gewöhnlichen Friseur
gekräuselt und gepudert werde, so kann das Institu
für die Unverderbtheit des Charakters ihrer Söhn
nicht zur Verantwortung stehen, weil sie durch die Fri
seurs leicht Verbindung kriegen mit verderbten Per
sonen außer dem Institut." Das wirkte.

Man sorgte dafür, daß der Leib geübt und abge

härtet wurde. Die Knaben lernten ſchreinern und drechſeln, tummelten ſich viel im Freien, machten Fußreiſen u. ſ. w. Da der Unterricht möglichſt von ſinnlicher Anſchauung ausging und man viel zeichnen ließ, ſo konnte es nicht fehlen, daß auch die Blüthe alles Turnens, die Ausbildung der Sinne, insbeſondere die des Auges nicht vernachläſſigt wurde.

Hierher gehört auch, daß das Philanthropin und die ſich ihm anſchließenden Pädagogen vorzugsweiſe auf Heilung der entſetzlichen heimlichen Sünden ſannen.

Was den Unterricht betrifft, ſo haben die Lehrer des Philanthropins ſich manche große Verdienſte um denſelben erworben.

Es lag ihnen ſehr am Herzen, daß die Kinder mit Liebe lernen ſollten, nicht mit Widerwillen. Hierin hatten ſie gewiß recht, wenn ſie ſich auch vielfach in den Mitteln, Lernluſt einzuflößen, vergriffen. Die liebloſe Gleichgültigkeit ſo vieler Lehrer gegen die Kinder, gegen Freude und Freudloſigkeit derſelben beim Lernen, ſie ſtraft ſich ſchwer. Der Lehrer wird am meiſten leiſten, deſſen Werk zugleich von treibenden natürlichen Gaben und von wacher Gewiſſenhaftigkeit ſeiner Schüler gefördert wird. Einzig nach dem Triebe der Kinder fragen, führt zum ſervilen Verziehen derſelben, einzig ihre Gewiſſenhaftigkeit in Anſpruch nehmen, zum Verkennen und Vernachläſſigen der individuellen Gaben, dazu, daß man tyranniſch Alles von Allen fordert. Im erſten Falle vernachläſſigt man den Willen der Kinder und behandelt ſie nur als perſonificirte vegetirend ſich entwickelnde Fähigkeiten, denen der Lehrer überall nachgehen und ſich ihnen ganz unterordnen muß. Im zweiten Falle dagegen betrachtet man die Kinder als perſonificirte Willen, muthet ihnen Alles zu, auch das Unmögliche zu wollen und zu leiſten, ſo daß man wohl vom Blin-

den verlangt: er solle kraft seines Willens ein Maler werden. Im Philanthropin hat man nun das ethische Element beim Lernen verhältnißmäßig vernachlässigt, zu sehr Lust und Gefallen, zu wenig die gewissenhafte Entschlossenheit der Kinder in Anspruch genommen, ja selbst die heillose Eitelkeit zu Hülfe gerufen. Es geschah dies wohl im Gegensatz gegen die angedeutete Caricatur der alten Pädagogik, die überharte Zucht, welche rücksichtslos bei Strafe befahl und aufgab, weder nach Lust, noch nach Gewissenhaftigkeit der Kinder fragte und durch Furcht Alles durchsetzen wollte. —

Im Sprachunterricht schloß man sich darin an Comenius an, daß man das Lehren von Worten fremder Sprachen so viel als möglich mit dem Anschauen des durch die Worte Bezeichneten verband. Der Lehrer zeigte beim Examen im Französischen das Bild einer Egge und nannte sie herse. Das Wort sollte sich durch die Anschauung, diese durch das Wort dem Gedächtniß einprägen. Auf solch ein verbundenes Kennenlernen der Dinge und ihrer Namen in verschiedenen Sprachen zielte das Elementarwerk, wie früher der Orbis pictus.

Ein Zweites, wodurch sich der Sprachunterricht auf dem Philantropin vom anderweitigen unterschied, war dies: daß man die fremde Sprache zuerst sprechend, dann durch Lesen der Autoren lehrte, und ziemlich spät die Grammatik eintreten ließ, mit welcher auf anderen Schulen immer der Anfang gemacht wurde. Auch dies ist nicht ganz neu. Auf solche Weise lernte, wie wir sahen, Montaigne Latein; Ratichius schickte das Lesen des Terenz der Grammatik voran; Aehnliches wollte Locke. Vornehmlich beriefen sich aber Basedow und Wolke auf mehrere Stellen in Gesners Isagoge, welcher sagte: es sei hundertmal leichter, durch den Gebrauch und die Uebung ohne Gram-

matik eine Sprache zu erlernen, als ohne
ohne Gebrauch, allein aus der Grammatik.

Um Wiederholungen zu vermeiden, verſpare
nähere Betrachtung dieſer pädagogiſchen Streitfra
ich werde ſie beſonders bei Darlegung der Hamilton-
ſchen Methode wieder aufnehmen. Nur dies bemerke
ich, daß meines Wiſſens kein bedeutender Philolog
aus dem Philantropin hervorgegangen iſt. Hierüber
kann man ſich um ſo weniger wundern, als dem Ba-
ſedow ſelbſt aller Sinn für die Größe und Schönheit
der alten Klaſſiker gänzlich gefehlt haben muß, und
er, nach eigenem Geſtändniß, die alten Sprachen nur
deswegen eifrig trieb und treiben ließ, weil das Phi-
lanthropin demohne nicht exiſtiren konnte.

Der Unterricht im Rechnen mag ſehr gut geweſen
ſein, wenigſtens haben Buſſe's, des mathematiſchen
Profeſſors, Lehrbücher viel Anerkennung gefunden.
In der Geometrie ſcheint man ſich nach Rouſſeau's
Anſichten gerichtet zu haben, der, wie wir ſahen, auf
ſauberes, möglichſt genaues Zeichnen der geometri-
ſchen Figuren drang. Mit vollem Recht. Nirgends
paßt der vornehm thuende Spiritualismus weniger
hin, als in den Jugendunterricht. Dieſer Spiritua-
lismus verſchmäht das Bild und verlangt unvermit-
telt den Begriff; die Jugend bedarf aber des ſchönſten,
wahrſten Bildes als ein Symbol des klarſten und
wahrſten Begriffs.

Ich beſitze eine Sammlung geometriſcher Zeichnun-
gen auf Pappe, deren man ſich im Philantropin beim
Unterricht bedient hat. Da iſt nichts verabſäumt, was
das Bild faßlicher, den Beweis handgreiflicher macht.
Selbſt entſprechende Illumination entſprechender
Theile der Figur iſt nicht verſchmäht; einzelne Drei-
ecke aus Pappe laſſen ſich herausnehmen, um zu zei-
gen, wie ſie andere Dreiecke der Figur decken u. ſ. w.
Hätte doch der große Euklides ſelbſt gewiß das Wort

Decken nicht gebraucht, wofern er nicht auch wirklich eine Figur mit der andern gedeckt hätte.

Ueber den Unterricht in der Geographie, Naturgeschichte und Physik läßt sich Einiges aus Basedows Elementarwerk entnehmen. Der geographische Unterricht ist in 2 Curse getheilt; er bietet nichts Besonderes, man müßte denn des Verfassers wunderliche politische und religiöse Bemerkungen berücksichtigen, welche Männern widerlich, Kindern völlig unverständlich sind. Von der Lehrart heißt es: „der Anfang von dem Grundriß einer Stube, Wohnung, Stadt und bekannter Gegend, und alsdann erst der Fortgang zur Karte eines Landes, bis zum Welttheile, ist etwas Wesentliches." Dies, wie Comenius und Rousseau; ob man wirklich diese Methode befolgte, ersieht man nicht.

An die Geographie schließt sich im Elementarwerk eine ziemlich confuse, wiederum mit allerhand unnützen Bemerkungen ausgestattete Universalgeschichte an; dieser folgt etwas aus der Mythologie, auf höchst gemeine, ekelhafte Weise erzählt. —

Die Naturkunde des Elementarwerks theilt dies und jenes von den 3 Reichen, mehr noch aus der Physik und Astronomie mit. Auch der Bau des menschlichen Leibes wird berücksichtigt. Manches Schwache ist dem damaligen Stande der Naturkunde zuzurechnen. — Technologie, eine Beschreibung der gewöhnlichsten Handwerke und Künste, ist ebenfalls aufgenommen.

Alles dieses galt als Lehrgegenstand im Philanthropin, wo ja das Elementarwerk zu Hause war.

Den Kindern mochten die mannigfaltigen Erscheinungen der Natur und der Kunst, die ihnen wie ein Schattenspiel an der Wand vorübergeführt wurden, ein großer Zeitvertreib sein; welche Langeweile mußten sie dagegen bei den Salbadereien über Moral, *Politik und Religion* erdulden! Basedow hatte auch

nicht entfernt eine Ahnung davon, was dem Knaben in dieſen Regionen zugänglich ſei, was ihn reize, was er begreife, was ihm zu Herzen gehe. — Auf nicht weniger als 61 Seiten behandelt er im Elementarwerk „Grundbegriffe von Staatsſachen", erzählt von einem Demokratus im Lande Univerſalia, vom angeſehenen Grafen Ariſtokratus, von klagbaren Beleidigungen u. ſ. w.

Die Religion iſt das Fundament der Erziehung; von der Solidität dieſes Fundaments hängt die Güte des ganzen Gebäudes ab. Baſedow's Haus war auf Sand gebaut; bei löblicher Ausführung einzelner Theile des Hauſes war es daher unheimlich und unſicher. — Was wir im Elementarwerke und anderen vom Philantropin ausgegangenen Schriften über Religion finden, das überbietet alles bisher Mitgetheilte. Man iſt nur auf rationaliſtiſch Langweiliges gefaßt. zur Verwunderung erhält man mehr. Hier einige Beiſpiele.

Mit Beifall wird von Wolke der Aufſatz eines Dritten mitgetheilt, welcher ſo anfängt: Heute entdeckte ich Fritzen das Daſein Gottes. Lange hatte ich ihn auf dieſen wichtigen Zeitpunkt vorbereitet; nämlich dadurch, daß ich ihn auf Alles in der Natur ſorgfältig aufmerkſam machte, ihn, wo er Wirkung fand, auch eine Urſache vermuthen ließ." Der Mann ging nun 4 Tage mit dem Knaben nicht aus dem Dorfe, damit dieſer am 5ten deſto empfänglicher ſein, deſto mehr aufgeregt werden möchte, da er ihm Gott als Schöpfer der Sonne zum erſten Male nennen würde. Wolke macht hierzu die Anmerkung: „Wer die Eindrücke zu dieſer Zeit noch tiefer prägen, das Entzücken über das Schöne der Natur und über deſſen Urheber noch mehr erhöhen will, der muß noch mehr Tage zu Hauſe bleiben, und mit ſeinem Zöglinge die letzten Tage in einem Zimmer ſich aufhal-

ten, dessen Fenster Tag und Nacht geschlossen sind, und das nur durch ein schwaches Licht erleuchtet ist. Doch muß der Zögling von dem Vorhaben nichts wissen, und während des letzteren Aufenthalts genug und nicht mit Verdruß beschäftigt sein." — Jener Fritze hatte vor dem bestimmten Tage nie den Namen Gottes gehört — wenigstens ihn nicht hören sollen — erst nach dem Offenbarungstage wird er zum Beten angeleitet, bis dahin hatte er nach Tische nur seinem Pflegevater für Essen und Trinken gedankt.

Etwas dem Aehnliches findet sich im Elementarwerk. Es wird hier der Uebergang von der „kleineren Kindheit" zur „größeren Kindheit" so beschrieben. „Vorher werden Verordnungen der Eltern aufgesetzt, von der Veränderung des Verhaltens, sowohl des Kindes als Anderes gegen dasselbe und von der Feierlichkeit dieses Tages. Dem Kinde werden diese Verordnungen einige Zeit vorher stückweise erklärt, und Vorübungen angerathen und erleichtert, sich in eine so große und ehrenreiche Veränderung gut zu schicken, mit der Warnung, es könnte durch kleinkindische Aufführung einen Aufschub des gesetzten Tages veranlassen. — Der Tag erscheint. Als kleines Kind steht es noch auf. Einige Freundinnen der Mutter kommen mit Freude, ihm die neuen Kleider anzulegen. Es wird ein sehr gutes Frühstück verzehrt. — Alles alte Geräth wird zusammengelegt und weggeschafft, und das neue vorgewiesen, nebst allen Kleidungsstücken. — Das Kind wird glücklich geschätzt, daß es so weit gekommen sei. Man führt es in eine Kirche und belehrt es von dem Zwecke der dortigen Versammlung, doch noch nicht von der besonderen Landesreligion. Man kommt nach Hause. Der Vater spricht ein kurzes Gebet für sein Kind; ein paar gute Sänger singen eine sich darauf beziehende Strophe. Nach einigen Fragen von den Eltern und Antworten von dem

Kinde wird die Ruthe im Kamin verbrannt. Nun betet das Kind knieend zum erſtenmale nach einer Vorſchrift. Der Vater betet wieder, die ſegnende Hand auf das Haupt ſeines Kindes. Eine abgeſungene Strophe beſchließt den ernſthafteren Theil der Feierlichkeit. — Alles im Hauſe und einige Gäſte mit ihren Kindern wünſchen Glück zu dieſer Veränderung. Hernach wird bis 8 Uhr Abends eine Kindergeſellſchaft nach ihrer Art herrlich bewirthet und beluſtigt, doch nicht mit gar zu polternden, ſondern angenehmen Spielen; weil ſich jene zu der Ernſthaftigkeit dieſes Tages nicht ſchicken würden. Des Abends betet die Mutter mit der ſegnenden Hand über des Kindes Haupt; am folgenden Tage betet der Hofmeiſter für das Kind und über ihm, und giebt ihm m Namen der Eltern eine ſchöne Schreibtafel, deren Band röthlich iſt, und deren Titelkupfer eine ganze Geſellſchaft betender Kinder vorſtellt, denen ein Lehrer vorbetet. Am Tage der Feierlichkeit, bei jedem Artikel der Verordnung der Eltern, iſt ihm die Urſache geſagt von jeder Veränderung. Z. E. die röthliche Farbe iſt ein Denkmittel der ſchamhaften Ehrbarkeit, wozu in dieſen und jenen Umſtänden Kinder von einem ſolchen Alter ſchon gewöhnt werden müſſen u. ſ. w. Alſo iſt das Kindchen ein großes Kind geworden."

Welcher Art Gottesdienſt Baſedow als Ideal vorſchwebte, erſehen wir z. B. aus Folgendem: „Zu einer wöchentlichen und zu wenigen außerordentlichen Feierlichkeiten des Hauſes iſt, wenn die Umſtände es nicht hindern, eine Betkammer geheiligt, das iſt, zu dieſem einzigen Gebrauche abgeſondert. Daſelbſt iſt jeder Gegenſtand lehrreich und bedeutend, z. B. die Decke bedeutet den Himmel oder die erhöhte Glückſeligkeit der Tugendhaften nach dem Tode, und iſt, dieſes vorzuſtellen, eingerichtet. Die Hauptfarbe der Wänden *iſt mit ſchwarzen* Streifen vermiſcht, um das

Uebergewicht des Guten über das Uebel in dem irdischen Leben vorzustellen. Die Mitte des Fußbodens hat das Bild eines Sarges, um zur Beförderung der Weisheit die Menschen des Todes zu erinnern. Am höchsten Orte hinter dem Sitze des Liturgs ist eine Lade, worin das Gesetzbuch und Verheißungsbuch Gottes liegt. Der aufgeschlagene Deckel hat einen Spiegel, die Nothwendigkeit unserer Selbstprüfung nach den Gesetzen Gottes anzuzeigen. An der Seite dieser Lade brennen zwei Kerzen, die beiden Erkenntnißarten der Religion, durch fremde Belehrung und durch eigene Einsicht zu bedeuten. Ueber der Lade an der Wand sind vorgestellt in Statuen, Gemälden oder Worten die vier Haupttugenden: 1) die Bedachtsamkeit, 2) die Mäßigung, 3) die Gerechtigkeit, 4) die Wohlthätigkeit. Diese Vorstellungsmittel werden durch Hülfe gewisser Worte, Gebärden und der Liturgie bei dem Anfange eines jeden feierlichen Gottesdienstes gebraucht. Alle die in der Betkammer sind, sind reinlich bekleidet; Niemand kehrt der Lade den Rücken zu."

Nachdem er noch mehr dergleichen Absonderliches mitgetheilt, fügt er hinzu: „Die Ausführung der häuslichen Liturgie und Feste verdiente ein ganzes Buch. Freilich wird Mancher den Zweck dieser Beschreibung übel beurtheilen, lächeln, spotten. Das mag er thun. Die Nachwelt entscheidet zu ihrem Nutzen für ein Copernicanisch System." — Man vergleiche solche Phantastereien mit Luther's schlichter Anweisung, wie der Hausvater mit den Seinigen Hausandacht halten solle! Wahrscheinlich ward Basedow, als Nachahmer Rousseau's, durch eine Stelle im „Emil" zu seinen Absonderlichkeiten verleitet. Dort heißt es: „wir gebrauchen zu sehr der nackten Vernunft, als wenn die Menschen nur Geist wären. Indem man *die Zeichensprache* hintansetzt, welche zur Einbildungs-

kraft redet, verliert man die allerenergiſchſte Sprache. Der Eindruck des Worts iſt immer ſchwach, und man ſpricht beſſer zum Herzen durch die Augen als durch die Ohren."

Vom Deſſauer Philantropin aus ging nun eine große pädagogiſche Anregung und Aufregung durch Deutſchland und die Schweiz, ja durch einen großen Theil von Europa. Dies ergab ſich ſchon aus dem Verzeichniß der Beförderer des Baſedow'ſchen Elementarwerks, wie aus der Thatſache, daß man von Riga bis Liſſabon Knaben in das Deſſauer Inſtitut ſandte.

Bald entſtanden auch aller Orten Erziehungsanſtalten nach dem Muſter des Philantropins. Zuerſt ſtiftete Ulyſſes von Salis eine ſolche 1775 zu Marſchlins in der Schweiz. Zum Director wählte er den berüchtigten Doctor Bahrdt, welcher als Profeſſor der Theologie in Gießen angeſtellt war, aber wegen ſeiner Heterodoxie von da entfernt werden ſollte. Allein ſchon nach Verlauf eines Jahres entzweiten ſich Salis und Bahrdt, worauf dieſer einen Ruf des Grafen von Leiningen als Superintendent in Dürkheim annahm. Zugleich ward ihm vom Grafen das Schloß Heidenheim zur Errichtung eines philanthropiſchen Erziehungs-Inſtituts eingeräumt. Aber auch dieſes elende Inſtitut hörte ſchon nach drei Jahren (1779) auf, da Bahrdt wegen ſeiner theologiſchen Irrlehren durch den Reichshofrath abgeſetzt wurde, jedoch durch die Vermittelung Teller's, unter dem Schutz des Miniſters Zedlitz, in Halle Aufnahme fand.

Ein drittes Inſtitut ſtiftete Campe in Hamburg, nach ſeinem Abgange von Deſſau. Er übergab daſſelbe im Jahre 1783 an Trapp, der es aber wahrſcheinlich ganz eingehen ließ, da er 1786 nach Wolfenbüttel ging. Von der längſten Dauer war und iſt

Salzmann's Erziehungsanstalt, welche im Jahre 1781 gegründet, heute noch fortdauert. Unter den Lehrern dieser Anstalt, wie unter den Schülern, die sie bildete, finden sich namhafte Männer, wie Gutsmuths und Karl Ritter.

Die philantropische Schule wirkte aber nicht bloß durch diese Institute, sondern zugleich durch eine Masse von Schriften für Jung und Alt, womit sie Deutschland überschwemmte. An der Spitze der schreibenden Pädagogen stand Campe. Unter seinen Kinderschriften hat Robinson der Jüngere den größten Beifall gefunden. Zur Herausgabe desselben ward er höchst wahrscheinlich dadurch veranlaßt, daß Rousseau den ursprünglichen Robinson des Defoe als ein für Kinder ganz geeignetes Buch dringend empfohlen hatte. Aber wie weit steht dieser jüngere Robinson dem ursprünglichen alten nach, wie ist die Campe'sche Erzählung besonders durch die hinzugefügten altklugen Kindergespräche, und durch fast- und kraftlose Moral- und Nützlichkeitspredigten entkräftet und verwässert! — Großen Eingang fanden auch die von Campe herausgegebenen Reisebeschreibungen, besonders die Entdeckung von Amerika; aber auch hier wird der wahrhaft poetische Stoff durch langweilige, für Kinder doppelt langweilige Betrachtungen abgekühlt. Rein moralische Kinderschriften Campe's, wie sein „Teophron, oder der erfahrene Rathgeber der Jugend," sie mußten frischen Knaben unleidlich sein. „Sobald Campe's Robinson in den Händen aller Kinder der gebildeten Stände war, traten die biblischen Geschichten zurück. Es ward dadurch in den Familien neben der praktischen Prosa unserer kleinen Verhältnisse auch noch eine theoretische herrschend. Es erwuchs ein neues Geschlecht nur auf das Handgreifliche, Häusliche, unmittelbar im *äußern Leben* Nützliche bedacht, voll kindischer Nase-

weisheit.“ Wenn ein giftiger Wind von der Wüſte her weht, ſo verſchmachten und ergrauen plötzlich alle zarten, grünen, ſaftigen Pflanzen; doch blieben viele Kinder bewahrt in jener Zeit, da der pädagogiſche Giftwind von Frankreich her über Deutſchland hin wehte. —

Unter den Büchern, welche Campe für Pädagogen ſchrieb, dürfte ſein Reviſionswerk des geſammten Schul- und Erziehungsweſens den erſten Platz einnehmen. Er gab es in Gemeinſchaft mit andern, ihm gleich geſinnten Erziehern und Schulmännern, mit Reſewitz, Ehlers, Trapp ꝛc. heraus. In dieſem Werke findet man auch Ueberſetzungen von Locke's „Gedanken über Erziehung“ und von Rouſſeau's „Emil“; es behandelt die wichtigſten pädagogiſchen Aufgaben, beſonders ſolche, in denen der Gegenſatz der neuen zur alten Schule hervortritt.

Nächſt Campe dürfte Salzmann durch ſeine pädagogiſchen Schriften am meiſten gewirkt haben.

Durch raſtloſe Thätigkeit gewannen nun die Philantropen einen großen Einfluß auf das Erziehungsweſen Deutſchlands. Sie griffen auf alle Weiſe die alten Schulen an, welche ſich hinter dem Herkommen verſchanzten, von wo ſie oft glückliche Ausfälle gegen die ſtürmenden Neuerer machten, die ſo viele Blößen boten.

Trotz dieſer feindſeligen Stellung beider Parteien konnten ſich dennoch die alten Schulen nicht ganz dem Einfluſſe des Philantropismus entziehen. Traten doch ſelbſt einige Gymnaſialrectoren in die Reihen der Philantropen über; ſo Gedike, der Rector am Berliner grauen Kloſter.

Weit über ihm ſtand um dieſelbe Zeit Meieretto, der treffliche Rector des Joachimsthalſchen Gymnaſiums in Berlin. Seine Zeitgenoſſen ſagten von ihm: *er ſei Friedrich* der Zweite unter den Rectoren.

Nimmermehr hätte er eine Ode auf Basedow verfaßt, wenn er aber geräuschlos sorgte, daß auf seinem Gymnasium Unterricht im Zeichnen gegeben, ein Naturalien-Cabinet angelegt, ein Turnplatz mit einigem Turngeräth eingerichtet wurde, so erscheint dies als eine verständige Berücksichtigung der neuen Pädagogik von Seiten des ehrwürdigen ernsten Schulmanns. Die isolirte selbstständige Wirksamkeit der Philantropen ward zu Ende des 18ten Jahrhunderts schwächer und schwächer, bis am Anfange des 19ten eine neue Epoche der Neuerungen mit der Gründung des Pestalozzi'schen Instituts in Burgdorf begann, und die allzu theoretischen Pestalozzianer an die Stelle der allzu praktischen Philanthropen traten. In den Erziehungsanstalten und Schriften der Anhänger Basedow's findet man meistens nur Nachahmungen, höchstens Variationen des im Philantropin Geübten und Geschriebenen; ja, näher betrachtet nur, wie im Philanthropin selbst, Nachahmungen und Variationen des von Rousseau im „Emil" gegebenen Thema's.

Zu den Propheten und Vorkämpfern für die Erziehung des Volkes im Geiste der wahren Humanität gehört unstreitig Herder.

Herder erwähnt in seinem Tagebuche auf der Reise von Riga nach Nantes eines „Buches zur menschlichen und christlichen Bildung", das er liefern möchte. „Es finge, sagt er, von der Kenntniß sein selbst, des weisen Baues an Leib und Geist an: zeigte die Endzwecke und Unentbehrlichkeiten jedes Gliedes an Leib und Seele; zeigte die Mancherleiheit, die dabei stattfände — alsdann Regeln und Anmahnungen, sich an Leib und Geist so auszubilden, als man kann. Dies erst an sich, und so weit ist Rousseau ein großer Lehrer! Alsdann kommt ein zweiter Theil für die Gesellschaft, wo Rousseau kein Lehrer sein kann." *Er fährt nun fort*, den Inhalt des beabsichtigten Wer-

les anzugeben, erwähnt auch die chriſtlichen Gegenſtände, welche es behandeln ſolle.

Im Verfolg des Tagebuchs kommt er auf die ihm vorſchwebenden pädagogiſchen Ideale, er will „den menſchlich wilden Emil des Rouſſeau zum Nationalkinde Liefflands machen“ „O, ihr Locke und Rouſſeau, ruft er aus, und Clarke und Franke und Heckers und Ehlers und Büſchings! euch eifere ich nach: ich will euch leſen, durchdenken und nationaliſiren.“

Hierauf giebt Herder den vollſtändigen Plan einer Schule, aus welchem der ſtarke Einfluß hervorleuchtet, welchen Rouſſeau auf ihn übte. So bekämpfte er hier die Tyrannei des Latein, und hebt dagegen auf's ſtärkſte die Realien heraus. „Meine Methode, ſagt er, bildet ſachenreiche Köpfe, indem ſie Worte lehrt, oder vielmehr umgekehrt, lehrt Worte, indem ſie Sachen lehrt.“ — „Keine Schule iſt gut, wo man nichts als Latein lernt; ich habe ihm zu entweichen geſucht, da ich drei völlig unabhängige Realklaſſen errichtet, wo man für die Menſchheit und für's ganze Leben lernt.“ „Es wird immer, weiſſagt er, einen ewigen Streit geben zwiſchen lateiniſchen und Realſchulen: dieſe werden für einen Erneſti zu wenig Latein, jene für die ganze Welt zu wenig Sachen lernen.“

Die Grammatik ſoll, nach dieſem Plan, nicht am Latein, ſondern an der Mutterſprache erlernt werden.

„Grammatik, ſagt er, lerne man aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik, Styl aus dem Sprechen, nicht Sprechen aus dem künſtlichen Styl.“

„Nach der Mutterſprache, heißt es an einer andern Stelle des Schulplans, folgt die franzöſiſche; denn ſie iſt die allgemeinſte und unentbehrlichſte in Europa: ſie iſt nach unſerer Denkart die gebildetſte; der ſchöne Ausdruck des Geſchmacks iſt am meiſten in

ihr geformt .... sie ist die leichteste und einförmigste, um an ihr einen praegustus der philosophischen Grammatik zu nehmen; sie ist die ordentlichste zu Sachen der Erzählung, der Vernunft und des Raisonnements. Sie muß also, nach unserer Weltansicht, unmittelbar auf die Muttersprache folgen, und vor jeder andern, selbst vor der lateinischen, vorausgehen. Ich will, daß selbst der Gelehrte besser Französisch als Lateinisch könne."

So zeigt sich auch in Bezug auf Spracherlernung Herder's damalige höchst realistische Ansicht, welche er concentrirt so ausspricht: „Es wird Hauptzweck, dem Knaben von alle dem lebendige Begriffe zu geben, was er sieht, spricht, genießt, um ihn in seine Welt zu setzen .... er wird sich nie in einer anderen Welt geboren zu sein wünschen, weil ihm durch keine andere der Kopf verrückt ist, und die seinige sein erster Horizont wurde." — Und plötzlich fährt er fort: „O, hätte ich einmal einen solchen Cursus durchgelehrt! und noch mehr, ihn selbst durchgelernt! und zuerst durchgelernt! und wäre so gebildet! Nun bleibt mir nichts als eine zweite Erziehung übrig. Ich will mich in Frankreich bemühen, die Buffons und Nollets recht schätzen zu lernen, überall Kunst und Natur und Auftritte der Menschen aufzusuchen und in mich zu prägen .... und die rechten Quellen von Büchern kennen zu lernen, um mich nach ihnen, wenn ich sie habe, zu bilden."

So weit der erste Schulplan Herder's. Weit durchdachter und reifer sind aber seine in den „Briefen zur Beförderung der Humanität" niedergelegten Ansichten. Sie eifern namentlich gegen die Gallikomanie. Im Jahre 1783 entwarf er einen neuen Schulplan und verschaffte den Lehrern eine Sold-Erhöhung. Auf seinen Betrieb wurde 1787 ein Schulmeister-Seminar gestiftet. In die niederen Schulen

ſuchte er das „Beſte und Anwendbare" von der Peſtalozzi'ſchen Lehrmethode einzuführen. Den Geiſtlichen gab er die Befugniß einer ſtrengen Aufſicht über die Landſchulen."

Herder wollte jenen ſeinen Schulplan durchaus nicht drucken laſſen, „weil, ſagt er, alle dergleichen laute Anfänge meiſtens elend ausgehen. Denn, fährt er fort, hier kommt Alles auf Ausübung, auf lebendige Methode und Verſuch an. Ein blendender Typus iſt in einer halben Stunde zu entwerfen; er wird aber nachher eine Feſſel, in der ein Vierteljahrhundert nachher lahm ſchleichet."

Seine Abſicht war: daß die unteren Klaſſen Realſchule für nützliche Bürger, die oberen ein wiſſenſchaftliches Gymnaſium für Studirende werden ſollten.

Er bat ſich aus, bei dieſer Einrichtung freie Hand zu haben. „Seit meinem 19ten Jahre, ſagte er, habe ich auf den erſten Klaſſen eines akademiſchen Kollegii docirt, und bin ſeitdem nie außer der Arbeit oder der Ephorie von Schulanſtalten geweſen. Fremde, ſelbſt katholiſche Länder, haben mich bei ihren Einrichtungen um Rath gefragt, und mit der größten Beſcheidenheit, mit der ich über mich ſelbſt denke und rede, glaube ich hinzuſetzen zu dürfen, daß ich das verſtehe, wovon die Rede iſt."

Auf alle Weiſe bewährt Herder Einſicht in das Schulweſen, und Geſchick, es zu behandeln. Beſonders verband er im männlichen Alter die größte Pietät gegen das gute Alter mit der aufmerkſamſten Anerkennung des guten Neuen. Immer ſtrebte er, jenes feſtzuhalten und gegen naſeweiſe, unreiſe Neuerer zu vertheidigen; aber ſeine conſervative Geſinnung machte ihn nicht blind gegen Aechtes und Anerkennenswerthes, das hier und da auftauchte.

Dieſe nüchterne geſunde Betrachtung der Schulſachen iſt bei Herder's poetiſch zartem Weſen wahr-

haft zu bewundern; sie tritt uns unter Anderm in seinem Entwurf zu dem oben erwähnten „Schulmeister-Seminarium" klar entgegen, worin es heißt: „Es ist der einzige Zweck des Seminariums, fern von allen Ostentationen und pädagogischen Spielwerk n unserer Zeit, jungen Leuten, die sich dem Schulstande widmen, eine bequeme Gelegenheit zu verschaffen, das Nothwendige und wahrhaft Nützliche ihres künftigen Berufs durch Unterricht und eigene Uebung zu lernen; denn die beste Geschicklichkeit eines Schullehrers wird nur durch Methode und Uebung erlernt."

„Zuletzt wollen wir, sagt Raumer, einen Blick auf die vortrefflichen Schulreden werfen, welche Herder als Ephorus des Weimarschen Gymnasiums meist an den Examentagen hielt.

In zwei Reden preist er strenge Ordnung und Zucht der Schule, zumal in einer Zeit des größten Sittenverfalls. Wenn solche Zucht fehle, wenn der Lehrer nicht völlig in seiner Klasse Herr, seiner Schüler nicht mächtig, so sei das Schulgeschäft eine Höllenqual des Sisyphus und der Danaiden. Aber das: Maxima debetur puero reverentia — dürften ihrerseits die Lehrer nicht vergessen. In einer dritten Rede spricht er von der Studirmethode, und giebt zu, das sich dieselbe in manchen Disciplinen (z. B. in der Naturlehre) mit diesen Disciplinen selbst vervollkommnet habe. Dann aber bekämpft er die schwächlichen und schwächenden neu aufgekommenen Erleichterungsmethoden.

Eine Rede handelt von Schulübungen. Herder empfiehlt unter Anderm dringend das möglichst getreue und doch nicht peinliche Uebersetzen der Klassiker in die Muttersprache. Zudem fleißige Lectüre, wobei der Schüler vom Lehrer berathen werden müsse. „Sehr ausgezeichnete Menschen, sagt er, bilden sich ohne Lehrer; es ist aber übel, wenn zu unserer Zeit

ſich Alles ohne Lehrer bilden und oft nur durch ſeine Unförmlichkeit ausgezeichnet ſein will.“ „Eine Schule guter Art, bemerkt er in derſelben Rede, iſt eine Geſellſchaft Bienen, die ausfliegen und Honig ſammeln, eine Schule läſſiger Art wäre eine Geſellſchaft der laſtbaren Thiere, die hingegen, wohin ſie getrieben werden, und auch von dem, was man ihnen auflegt, zeitlebens nichts erbeuten.“

In der Rede „Von Schulen als Gymnaſien“ ſpricht er wieder über die Ausbildung angeborener Anlagen durch Uebung. Dahin zählt er: Uebungen im ſinnlichen Auffaſſen und Einprägen. Alle ſolche Uebungen, ſagt er, müſſen fortgehend und abwechſelnd ſein; edle Nacheiferung, Heſiods „gute Eris“ müſſe dabei walten. — Hinſichtlich ſolcher Uebungen ſtünden die Schulen weit über den, alle Uebung hintanſetzenden Univerſitäten.

Zwei Reden handeln von der Rolle, welche die ſchönen Wiſſenſchaften auf Schulen ſpielten. Wehe einer Zeit, ſagt Herder, welche „ſchön heißt, was uns leicht iſt, wo angenehm iſt, was uns in den Mund fliegt.“ Die Alten kannten den Ausdruck „ſchöne Wiſſenſchaften“ im Gegenſatz der gründlichen und nützlichen gar nicht.

Durch literae humaniores, studia humanitatis drückten die Römer glücklich den richtigen Begriff der ſchönen Wiſſenſchaften aus. Den Alten war das Schöne „weſentlicher Theil eines klaren, richtigen, verſtändigen, bildenden Vortrags, nicht Flitterſtaat“. „Allen Wiſſenſchaften, ſagt er, fehlt das Beſte, wenn man ihnen das Schöne, d. i. das zur Menſchlichkeit Bildende, raubet, daß es aber jede auf ihre Art haben könne und haben ſolle, daß keine Wiſſenſchaft barbariſch und inhuman ſein dürfe, daß ſelbſt die abſtracteſten Kenntniſſe ihren Reiz, ihre Schönheit haben“, das ließe ſich nachweiſen.

„Ueber den Vorzug der öffentlichen oder Privatschulen 1790."

„Den puren guten lateinischen Schulen" will Herder keine Vertheidigungsrede halten. Er tritt dem Vorwurf: daß die Schüler alle nach dem Latein geordnet, andere Kenntnisse nur als Nebenwerk behandelt würden, faktisch entgegen, indem er nämlich die neue Ordnung einführt: daß der Schüler künftig zwar nach Maßgabe seiner Thätigkeit im Latein, den Rang und Namen erhalten, allein auch in jeder andern Lection, z. B. in der mathematischen, nach Maßgabe seiner Tüchtigkeit in derselben, hoch oder niedrig gesetzt werden solle. Die Schüler einer bestimmten lateinischen Klasse könnten hiernach in verschiedenen Lectionen verschiedene Plätze haben.

Wenn Herder in mehreren Reden als entschiedener Sprecher für das gute Herkömmliche, wenn er ganz conservativ erscheint, so empfiehlt er in der zuletzt erwähnten ebenso entschieden eine Neuerung, er empfiehlt, wie wir sagen würden, eine Verbindung des Klassen- und Fachsystems. Das von Alters her herrschende Latein soll freilich, nach wie vor, den ersten Rang auf Schulen behalten; allein die anderen Lehrfächer erhalten auch Rang und Stimme, und erscheinen den Schülern fortan nicht mehr als gleichgültige Zugaben zum Latein, sondern als selbständige Disciplinen, welche auf fleißige Erlernung Anspruch machen.

Und in mehreren anderen Reden vertritt Herder, wie in seiner Jugend, den Realismus, aber einen geläuterten Realismus, nicht einen solchen, der stolz allein herrschen will. Wenn er 1798 „vom Fortschreiten einer Schule mit dem Zeitalter spricht", so will er der Zeit nicht in Uebertreibungen gehorchen, wohl aber „in dem, wo sie wahr und nützlich hinweiset". Aus *voller eigener* Ueberzeugung erkennt er nun an, daß

die Zeit mit gutem Recht Ausbildung der Schüler im Verſtehen, Reden und Schreiben der Mutterſprache, in Naturkunde, Mathematik und Geographie fordere. Voll großer Liebe iſt ſeine Rede „von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Nothwendigkeit der Geographie". „Mit dem äußerſten Vergnügen, ſagt er, habe er dieſelbe in den beſten Jahren ſeines Lebens gelernt und mit eben ſo vielem Vergnügen andere gelehrt." Er preiſt die Geographie, daß ſie in Verbindung mit der Naturgeſchichte, die Baſis der Völkergeſchichte ſei. — Der friſche Enthuſiasmus, welcher dieſe Rede durchdring, iſt dieſelbe, der in den Ideen zur Geſchichte der Menſchheit lebt, deren erſter Theil in demſelben Jahre 1784 erſchien, da dieſe Rede gehalten wurde. —

In einer zweiten Rede: „Vom wahren Fortſchritt in der Schule", ſpricht er ſtark gegen „alte, leere, träge Gewohnheit". „Jeder Lehrer, ſagt er, muß ſeine eigene Methode haben, er muß ſie ſich mit Verſtande erſchaffen haben, ſonſt frommt er nicht." Dies im ſtärkſten Widerſpruch gegen veraltetes Herkommen, da man nur in die Faßtapfen der Vordermänner treten mag.

Höchſt geiſtreich iſt die Rede: „Vom Genius einer Schule"; ſie iſt ſehr charakteriſtiſch für Herder. Der Genius iſt ihm: „Perſonification der ganzen reinen und edlen Natur des Menſchen"; die Perſonification der Humanität. Sehr intereſſant iſt es, dieſe Rede mit einer zweiten zu vergleichen, welche überſchrieben iſt: „Von Schulen als Werkſtätten des Geiſtes Gottes oder des heiligen Geiſtes." Wie verhält ſich der „Genius einer Schule" zum heiligen Geiſte und zu deſſen Wirken?" —

Einer der bedeutendſten Schulmänner des vorigen Jahrhunderts war Friedrich Auguſt Wolf. Für das *eigentliche Volksſchulweſen* iſt er freilich weniger

wirksam gewesen, seine pädagogischen Grundsätze überhaupt haben eine weithinwirkende Bedeutung erlangt. Die Kinder, sagt er in seinen Consilia scholiastica, thun nichts gut, als was sie gern thun. Hieraus folgt, daß man Alles, was sie lernen sollen, so einrichtet, daß sie es gern thun. Noch besser ist es, es dahin zu bringen, daß sie Alles gern thun, was sie thun müssen.

Gedichte befördern mehr als Alles eine gute Bildung, und hier sollte kein Unterschied in den Ständen gemacht werden. — Bis in's siebente und achte Jahr müssen Gedichte die Hauptsache sein. Denn auf dieses Alter macht die Poesie die trefflichste Wirkung, die höhere Schönheit der Prosa können sie nicht empfinden. Es geht dies wie mit der ganzen Nation. Der Uebergang in die Prosa ist sehr schwer.

Sprachenlernen. Das Gefühl muß zuerst leiten, und dem geschärften Gefühle folgt der Begriff. — Das Gefühl muß endlich in Regel verwandelt werden. — Unter dem vierzehnten Jahre müssen die Formen ganz inne sein. Der Verstand muß anfangs gar nicht mitarbeiten — das Raisonnement schwächt das Gedächtniß. — Immer die Beispiele neben, ja vor den Grundsätzen und Regeln. Was witzig sei, scharfsinnig ꝛc., muß ein Knabe früher fühlen und nachahmen lernen — später erst (kaum auf der Schule), was eigentlich jedes solchen Dinges Wesen sei.

Von dem wissenschaftlichen Studium unterscheidet man (in der Pädagogik) das artistische, oder wie der Lehrer selbst zum Künstler gebildet wird.

Pädagogische Schriften „von ungezogenen Schriftstellern über Erziehung und von ungelehrten über die Kunst und beste Art zu lehren".

Die Alten raisonnirten weniger und thaten mehr. Darum waren sie klüger und bedurften kaum Schriften über die Handgriffe.

Nur eine außerordentliche Liebe zu dem Geſchäft, zu der Jugend ſelbſt, und eine von ächter innerer Religioſität ausgehende Neigung, für die nächſten Generationen zu arbeiten, kann die unſägliche Mühe, die mit dem Lehrerſtande verbunden iſt, erträglich machen. Auf Belohnung darf der Lehrer nicht rechnen, kaum auf Anerkennung.

Aus einer allgemeinen Inſtruction für den gelehrten Schulmann in Deutſchland: „Habe einige Liebe zu allen den Studien, die du treibſt, und zu den Jünglingen, die deiner Bildung anvertraut ſind; doch wo Colliſionen entſtehen, die größere Liebe zu den letzteren. — Sei immer geſund, und verſtehe es, wo und wann es nöthig, leidenſchaftlich zu hungern. — Mache auf keine Achtung der Menſchen und auf keine Dankbarkeit Anſpruch, und verachte dafür hinwieder den Beifall aller derer, die dich verkennen.

Es iſt beſſer, dieſelben Einmal gut gewählten Ausdrücke öfter zu wiederholen und dem Gedächtniß ganz einzudrücken, als andere auf Gerathewohl ergreifen, wodurch oft der rechte Geſichtspunkt verrückt wird. Nur die Fragen, wodurch man das ſchon Erlernte wiederholt, müſſen vielfach umgeändert werden.

Jeden Fähigen hat die Natur für eine Hauptwiſſenſchaft beſtimmt, in welche er unvermerkt die anderen Wiſſenſchaften mit hineinzieht; da aber ein Examen nach der Schnur auf jedes Fach zu ſehen hat, ſo quält ſich mancher Lernende, bloß um des Examens willen mit Dingen, die bei ihm doch nicht haften, und verdirbt dadurch viel Zeit, die er auf ſeine Weiſe beſſer anwenden könnte. Es wird in die Mechanik hineingezwängt .... Man will doch in keiner Sache geradezu ſchlecht beſtehen, und giebt ſich nun gerade mit dem Undankbarſten die meiſte Mühe.“

Wiederholt ſpricht Wolf gegen das Unweſen, welches beim *Examiniren* wie beim Ausſtellen von Exa-

suren und Testimonien aller Art herrschte. „Censuren, sagt er, sind gewöhnlich ein hin- und herfunkelndes Wischiwaschi von Modewörtern, wahre Stylexercitien der Lehrer, wo sich die armen Menschen quälen, das Nämliche in Jahr und Tag hundertmal verschieden auszudrücken. Wolf erklärt, daß er selbst nicht den Forderungen gewachsen sei, welche man den Abiturienten stelle, um die Note „unbedingt tüchtig" zu erhalten; er getraue sich nicht, ein völliges Dutzend solcher unbedingt Tüchtigen in Berlin aufzufinden! Und trotz dieser Forderungen an die Schüler klagt er: „mit jeden fünf Jahren seien junge Leute mit wenigeren Fertigkeiten zur Universität gekommen, wenn gleich an mancherlei ungeordneten Kenntnissen reicher, oft eine splendida miseria."

Ein anderes Mal eifert er gegen ungemessenes Loben und Tadeln beim Maturitätsexamen. „Die Reifen werden faul, sagt er, wenn sie ihre Vorzüge so bezeugt sehen, die Unreifen erhalten ein abschreckend Brandmal. — Manchem hat sein Immaturus mehr Mühe gekostet, als einem Andern seine Maturität, in den Jahren müssen aber die Naturanlagen keine Belohnungen erhalten; dies giebt den jungen Leuten falsche Ideen vom menschlichen Werthe." —

Epoche machend für das Volksschulwesen war aber Pestalozzi (geb. 1746 in Zürich). Rousseau's „Emil" hatte auf den 15jährigen Jüngling einen außerordentlichen Einfluß geübt. Er sagt selbst:

„So wie Rousseau's „Emil" erschien, war mein im höchsten Grade unpraktischer Traumsinn von diesem ebenso im höchsten Grade unpraktischen Traumbuch enthusiastisch ergriffen. Ich verglich die Erziehung, die ich im Winkel meiner mütterlicher Wohnstube und auch in der Schulstube, die ich besuchte, genoß, mit dem, was Rousseau für die Erziehung *seines Emils* ansprach und forderte. Die Hauser-

ziehung, ſo wie die öffentliche Erziehung aller Welt und aller Stände, erſchien mir unbedingt als eine verkrüppelte Geſtalt, die in Rouſſeau's hohen Ideen ein allgemeines Heilmittel gegen die Erbärmlichkeit ihres wirklichen Zuſtandes finden könne und zu ſuchen habe. Auch das durch Rouſſeau neubelebte, idealiſch begründete Freiheitsſyſtem erhöhte das träumeriſche Streben nach einem größern, ſegensreichen Wirkungskreiſe für das Volk in mir. Knabenideen, was in dieſer Rückſicht in meiner Vaterſtadt zu thun nothwendig und möglich ſei, brachten mich dahin, den Stand eines Geiſtlichen, zu dem ich früher hinlenkte und beſtimmt war, zu verlaſſen, und den Gedanken in mir entkeimen zu machen, es könnte möglich ſein, durch das Studium der Rechte eine Laufbahn zu finden, die geeignet wäre, mir früher oder ſpäter Gelegenheit und Mittel zu verſchaffen, auf den bürgerlichen Zuſtand meiner Vaterſtadt und ſogar meines Vaterlandes einigen thätigen Einfluß zu erhalten."

Praktiſch thätig ward er für das Erziehungsweſen erſt im Jahre 1775 zu Neuhof. Dort wurde eine Armenanſtalt gegründet, die bald gegen 50 Zöglinge hatte. Im Sommer ſollten die Kinder vornehmlich mit Feldarbeit, im Winter mit Spinnen und andern Handarbeiten beſchäftigt werden. Bei den Handarbeiten unterrichtete ſie Peſtalozzi gleichzeitig; Redeübungen waren vorwaltend.

Aber nicht lange währte es, ſo kam die Anſtalt herunter, wozu Vieles beitrug. Die Kinder, welche durch Arbeit ihren Unterhalt verdienen ſollten, waren, obgleich Bettelkinder, verzärtelt und voller Anſprüche. Ihre Eltern, welche ſonntäglich Neuhof beſtürmten, beſtärkten ſie hierin, entführten ſie auch, ſobald ſie neue Kleider erhalten hatten. Keine Behörde ſchützte Peſtalozzi gegen ſolchen Unfug, durch welchen die Landwirthſchaft ſehr litt. „Doch dieſe Schwierigkei-

ten," sagt Pestalozzi, „wären nach und nach mehr oder minder zu überwinden gewesen, wenn ich meinen Versuch nicht in einer, mit meinen Kräften ganz unverhältnißmäßigen Ausdehnung zu betreiben gesucht und mit einer beinahe ganz unglaublichen Gedankenlosigkeit gleich im Anfang in eine Unternehmung hätte verwandeln wollen, die absolut solide Fabriks-, Menschen- und Geschäftskenntnisse voraussetzte, die mir in eben dem Grade mangelten, als ich ihrer bei der Richtung, welche ich meiner Unternehmung jetzt ertheilte, dringend bedurfte. Ich, der ich das Voreilen zu den höheren Stufen des Unterrichts vor der soliden Begründung der Anfangspunkte ihrer niederen Stufen so allgemein mißbilligte, und als das Grundübel der Zeiterziehung ansah, auch ihm in meinem Erziehungsplan selber mit allen Kräften entgegen wirken zu wollen glaubte, ließ mich durch die Vorspiegelung der größeren Abträglichkeit der höheren Zweige der Industrie, ohne weder sie, noch die Mittel ihres Erlernens und Einführens auch nur von ferne zu kennen, dahin lenken, im Spinnen- und Webenlehren meiner Schulkinder eben die Fehler zu begehen, die ich, wie ich eben gesagt, im Ganzen meiner Erziehungsansichten so sehr verwarf, mißbilligte und für den Haussegen aller Stände gefährlich achtete. Ich wollte das feinste Gespinnst erzwingen, ehe meine Kinder auch nur im Groben einige Festigkeit und Sicherheit in ihre Hand gebracht, und ebenso Mousselintücher verfertigen, ehe meine Weber sich genugsam Festigkeit und Fertigkeit im Weben gemeiner Baumwollentücher erworben. Geübte und gewandte Fabrikanten gehen bei einem solchen verkehrten Benehmen zu Grunde; wie vielmehr mußte ich damit zu Grunde gehen, der ich in der Beurtheilung alles dessen, was es hierzu forderte, so blind war, daß ich bestimmt sagen muß, wer nur einen Faden des Meini-

gen in ſeine Hand nahm, war ſogleich im Stande, den halben Werth deſſelben darin für mich verſchwinden zu machen. Auch ſteckte ich, ehe ich mich verſah, in unerſchwinglichen Schulden, und der größere Theil des Vermögens und der Erbhoffnungen meiner lieben Frau war gleichſam in einem Augenblicke in Rauch aufgegangen. Unſer Unglück war entſchieden. Ich war jetzt arm. Die Größe und Schnelligkeit meines Unglücks war nebenbei auch dadurch herbeigeführt, daß ich in dieſem Unternehmen, wie in dem erſten, leicht, ſehr leicht ein ungeprüftes Vertrauen erhielt. Mein Plan fand bald einen Grad von Zutrauen, das er bei ernſter Aufmerkſamkeit auf mein früheres diesfälliges Benehmen bei der gegenwärtigen Unternehmung gar nicht verdient hatte. Man ahnte, bei allen ſchon gemachten Erfahrungen meiner diesfälligen Fehler, dennoch den Grad meiner Kraftloſigkeit in allem praktiſchen Thun noch nicht ſo groß, als er wirklich war. Ich genoß eine Weile auch jetzt noch ein dem Anſchein nach weitführendes Vertrauen. Aber da mein Verſuch, wie er mußte, ſchnell ſcheiterte, verwandelte ſich das, in meinen Umgebungen, in einen ebenſo wenig genugſam überlegten Grad des Gegentheils, in eine völlig blinde Wegwerfung auch des letzten Schattens der Achtung meiner Beſtrebungen und des Glaubens an meine Tüchtigkeit zur Erzielung irgend eines Theils derſelben. Es iſt der Weltlauf, und es ging mir, wie es jedem, der alſo durch ſeine Fehler arm wird, ergeht. Ein ſolcher Menſch verliert auch mit ſeinem Gelde gemeiniglich den Glauben und das Zutrauen zu dem, was er wirklich iſt und wirklich kann. Der Glaube an die Kräfte, die ich für meine Zwecke wirklich hatte, ging jetzt mit dem Glauben an diejenigen verloren, die ich mir, in meinem Selbſtbetrug irrend, anmaßte, aber wirklich nicht *hatte*."

Die Auflösung der Anstalt 1780 war ein Glück für Pestalozzi — und für die Welt. Er sollte seine Kraft nicht länger in Bestrebungen aufreiben, denen er nicht gewachsen war. Und doch sollte seine schwere innere und äußere Arbeit nicht vergeblich gewesen sein, sondern segensreiche Früchte tragen. Als die erste dieser Früchte erschien von ihm 1780 eine kurze, aber inhaltsschwere Schrift in Iselin's Ephemeriden unter dem Titel: „Abendstunde eines Einsiedlers." Es ist eine Reihe Aphorismen, welche jedoch aus einem Gusse, unter einander in innigster Verbindung sind. Frucht der vergangenen sind sie zugleich Saatkörner der folgenden Lebensjahre Pestalozzi's, Programm und Schlüssel seines pädagogischen Wirkens. „Iselin's Ephemeriden bezeugen," schreibt er 1801, auf diese „Abendstunde" anspielend, „daß ich jetzt den Traum meiner Wünsche nicht umfassender denke, als ich ihn damals schon auszuführen suchte."

Es ist kaum möglich, aus den gedrängten, gedankenvollen Aphorismen einen Auszug zu geben, um so mehr als dieselben, wie gesagt, ein schönes, geistreiches Ganze bilden, welches im Auszuge leidet. Doch will ich auf die Gefahr hin, einige Grundgedanken herausheben.

Mit melancholischem Ernste beginnt die Schrift. „Hirten und Lehrer der Völker, kennt ihr den Menschen; ist's euch Gewissenssache, seine Natur und Bestimmung zu erkennen?

Die ganze Menschheit ist in ihrem Wesen sich gleich, sie hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn. Die natürlichen Gaben aller sollen zu reiner Menschenweisheit ausgebildet werden. Diese allgemeine Menschenbildung muß jeder Standesbildung zur Grundlage dienen.

Durch Uebung wachsen die Gaben.

Die Geiſteskraft der Kinder darf nicht in ferne Weiten gedrängt werden, ehe ſie durch nahe Uebung Stärke erlangt hat.

Der Kreis des Wiſſens fängt nahe um einen Menſchen her an und dehnt ſich von da concentriſch aus.

Den Wortlehren, der Rederei müſſen Realkenntniſſe vorangehen. Alle Menſchenweisheit beruht auf der Kraft eines guten, der Wahrheit folgſamen Herzens. Wiſſen und Ehrbegierde müſſen den inneren Frieden und ſtillen Genuß untergeordnet werden.

Da die Bildung für die nächſten Verhältniſſe der Bildung für entferntere vorausgeht, ſo muß die Bildung zur Bürgertugend vorausgehen. Aber näher als Vater und Mutter iſt Gott, er „iſt die näheſte Beziehung der Menſchheit.“

Glaube an Gott iſt „vertrauender Kinderſinn der Menſchheit gegen den Vaterſinn der Gottheit.“ Dieſer Glaube iſt nicht Folge und Reſultat gebildeter Weisheit, ſondern reiner Sinn der Einfalt; Kinderſinn und Gehorſam iſt nicht Folge einer vollendeten Erziehung, ſondern frühe und erſte Grundlage der Menſchenbildung. Aus dem Glauben an Gott erwächſt die Hoffnung des ewigen Lebens. „Kinder Gottes ſind unſterblich.“

Der Glaube an Gott heiligt und befeſtigt das Band zwiſchen Eltern und Kindern, zwiſchen Unterthanen und Fürſten; Unglaube löſt alle Bande, vernichtet allen Segen.

Sünde iſt Quelle und Folge des Unglaubens, ſie iſt ein Handeln gegen das innere Zeugniß von Recht und Unrecht, Verluſt des Kinderſinns gegen Gott.

Freiheit ruhet auf Gerechtigkeit, Gerechtigkeit auf Liebe, alſo auch Freiheit auf Liebe.

Familiengerechtigkeit, die reinſte, ſegensreichſte, hat Liebe zu ihrer Quelle.

Reiner Kinderſinn iſt die wahre Quelle der Frei-

heit, die auf Gerechtigkeit ruht, und reiner Vatersinn ist die Quelle aller Regierungskraft, die, Gerechtigkeit zu thun und Freiheit zu lieben, erhaben genug ist. Und die Quelle der Gerechtigkeit und alles Weltsegens, die Quelle der Liebe und des Brudersinns der Menschheit, diese beruht auf dem großen Gedanken der Religion, daß wir Kinder Gottes sind, und daß der Glaube an diese Wahrheit der sichere Grund alles Weltsegens sei. In diesem großen Gedanken der Religion liegt immer der Geist aller wahren Staatsweisheit, die reinen Volkssegen sucht, denn alle innere Kraft der Sittlichkeit, der Erleuchtung und Weltweisheit ruht auf diesem Grund des Glaubens der Menschheit gegen die Gottheit, ist die Quelle, die alle Segenskraft der Sitten, der Erleuchtung und der Weisheit in aller Menschheit auflöset. Daher ist dieser verlorene Kindersinn der Menschheit gegen Gott das größte Unglück der Welt, indem es alle Vatererziehung Gottes unmöglich macht, und die Wiederherstellung dieses verlorenen Kindersinns ist Erlösung der verlorenen Gotteskinder auf Erden.

Der Mann Gottes, der mit Leiden und Sterben der Menschheit das allgemein verlorene Gefühl des Kindersinns gegen Gott wieder hergestellt, ist der Erlöser der Welt, er ist der geopferte Priester des Herrn, er ist Mittler zwischen Gott und der gottvergessenen Menschheit. Seine Lehre ist reine Gerechtigkeit, bildende Volksphilosophie, sie ist Offenbarung Gottes des Vaters an das verlorene Geschlecht seiner Kinder."

Wie viel ließe sich über diese Aphorismen sagen, jeder ist ein Text zu einer Abhandlung; ja Pestalozzi's Leben ist eine factische Paraphrase dieser Texte. Wir werden die menschliche Schwachheit beklagen, wenn die Verwirklichung seiner großen Ahnungen auch fernerhin kümmerlich ausfällt, ja nur zu *oft mit ihnen* im grellsten Widerspruche steht. Der

Plan eines genialen Baumeiſters behält aber ſeinen Werth, ſollte dem Meiſter ſelbſt auch das Geſchick mangeln, den Bau nach dem Plane auszuführen.

Rouſſeau's „Emil" erſchien 18 Jahre vor Peſtalozzi's „Abendſtunde"; wie verhält ſich Rouſſeau zu Peſtalozzi? Im Einzelnen ſtimmen ſie öfters mit einander. Wie Peſtalozzi will Rouſſeau reale Kenntniß und ausgebildete Tüchtigkeit im Leben, nicht leeren Wortkram ohne ſachliche Einſicht und fertige Thatkraft. Wie Peſtalozzi ſpottet auch Rouſſeau über das weitläuftige Wiſſen um Fernes, bei Unkenntniß der nächſten Umgebung; er will, wie Peſtalozzi, daß die Jugend zuerſt in dieſer Umgebung zu Hauſe ſei.

So ließe ſich noch manches nachweiſen, worin beide Männer übereinſtimmen, was vorzüglich aus ihrem gemeinſamen Wegwenden von einer fundamentloſen, todten Redefertigkeit, ohne alle reale Einſicht, Kraft und Thatfertigkeit, ſtammt. Aber näher betrachtet, wie himmelweit ſind beide Männer im Weſentlichſten verſchieden!

Rouſſeau will Gott nicht genannt wiſſen vor den Kindern; er meint, lange phyſiſche und metaphyſiſche Studien befähigen erſt, an Gott zu denken. Für Peſtalozzi iſt Gott das dem Menſchen Näheſte, Innerlichſte, A und O ſeines ganzen Lebens. Rouſſeau's Gott iſt kein väterlicher Gott der Liebe, ſein Emil kein Kind Gottes. Der Mann, welcher ſeine Kinder in's Findelhaus gab, wußte von Vater- und Kinderliebe nichts; noch weniger von Fürſten, die Väter der Völker, und von kindlichem Gehorſam der Unterthanen; ſein Ideal war eine kalte, herzloſe Freiheit, die nimmermehr auf Liebe gegründet, ſondern abwehrend, iſolirend, durchaus egoiſtiſch war.

Während alſo nach Peſtalozzi der Glaube an Gott alle Verhältniſſe der Menſchen durchdringt, be-

festigt, stimmt, heiligt, die Verhältnisse zwischen Regenten und Unterthanen, zwischen Vätern und Kindern, und die Vaterliebe Gottes zu seinen Kindern, den Menschen, sich überall abspiegelt, — so ist bei Rousseau von solchen Liebesbanden nie die Rede.

Ein Jahr nach Erscheinung der „Abendstunde", im Jahre 1781, erschien der erste Theil desjenigen Pestalozzischen Werkes, welches seinen Ruhm gründete, in weiten Kreisen heilsam wirkte und in Zukunft fortwirken wird. Dieses Werk ist „Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk."

Die Entstehung dieses höchst wichtigen Buches ist zu merkwürdig, daß wir sie nicht so, wie sie von Pestalozzi selbst erzählt wird, mittheilen sollten.

In der unglücklichsten Zeit, als er die Neuhöfer Armenanstalt aufgeben mußte, blieb ihm ein treuer Freund an Buchhändler Füßli in Zürch.

„Dieser sagte mir gerade heraus, erzählt Pestalozzi, meine alten Freunde hielten es beinahe für ausgemacht, ich werde meine Tage im Spital oder im Narrenhause enden." „Dieser liebenswürdige Freund nahm innigen, herzlichen Antheil an meinem Schicksale, fährt Pestalozzi fort, und in eben der Stube, in der er mir dies sagte, ereignete sich in gleichem Zeitpunkt ein Umstand, der plötzlich eine Besserung meiner ökonomischen Lage und das Ende der traurigen Verhältniffe der Meinigen herbeizuführen geeignet schien. Füßli war wahrer Freund der alten bürgerlichen Anmaßungslosigkeit und selber des veralteten Ueberrestes der Einfachheit der Vorzeit in den Formen des öffentlichen Stadtdienstes, und man war eben im Begriff, die krummen Wächter vor dem Rathhause und unter den Thoren in eine, den damals entkeimenden, republikanisch herrschaftlichen Modeansichten des Regierungsdienstes angemessene Form umzugestalten. Diese Neuerung hatte mit dem erwachenden Mode-

geiſt der Militärprunks ohne Militärkraft engen Zuſammenhang und war von Einfluß habenden Perſonen unterſtützt, die an der Paradeſtellung müßiggängeriſcher bürgerlicher und bäuriſcher Soldaten mehr Freude hatten, und ihr Dekorum und ihren Prunk beſſer zu beurtheilen mußten und höher ſchätzten, als den Werth des Bürgerfleißes und der Bürgerehre, von denen der häusliche Segen der Vaterſtadt von Alters her ausging und ſich in der Vorzeit Jahrhunderte lang allgemein blühend erhielt. Dieſe Maßregel, wie ſie geſchah, mißfiel ſehr vielen altväteriſch denkenden Bürgern und auch mir. Ich machte in einem launigen Augenblick einen, dieſe Neuerung in's Lächerliche ziehenden, kleinen Aufſatz, der eben auf Füßli's Tiſch lag, als dieſer mit ſeinem Bruder, dem Maler, der, ſo viel ich weiß, jetzo noch in hoher Achtung in London lebt, über mein trauriges Schickſal redete und bejammerte, daß er durchaus kein Mittel kenne, mir, wie ich ſei und wie ich mich benehme, aus meiner Lage zu helfen. Der Maler nahm in eben dieſem Augenblick die „Schnurre" über die Umgeſtaltung der krummen, ſtaubigen und ungekämmten Stadtwächter unter unſeren Thoren in gerade, gekämmte und geputzte, in die Hand, las ſie mehrere Male durch und ſagte dann zu ſeinem Bruder: „Dieſer Menſch kann ſich helfen wie er will; er hat Talente, auf eine Art zu ſchreiben, die in dem Zeitpunkt, in dem wir leben, ganz gewiß Intereſſe erregen wird; muntere ihn dazu auf und ſage ihm von meiner Seite, er könne ſich als Schriftſteller ganz gewiß helfen, wenn er nur wolle." Mein Freund ließ mich auf der Stelle zu ſich kommen, und jubelte, indem er mir das ſagte und hinzuſetzte: „Ich kann gar nicht begreifen, wie es möglich war, daß mir das nicht von ſelbſt in den Sinn kam." Mir war es, wie wenn er mir einen Traum erzählte. Ich hatte mich im Drange meiner Schick-

sals kulturhalber so vernachläßigt, daß ich bald keine Zeile mehr schreiben konnte, ohne Sprachfehler darin zu begehen, und glaubte, was Füßli auch immer sagte, mich dazu gänzlich unfähig. Doch die Noth, von der man sonst so oft sagt, sie sei ein böser Rathgeber, war mir jetzt ein guter. Marmontels Contes moraux lagen eben, als ich heim kam, auf meinem Tisch; ich nahm sie sogleich mit der bestimmten Frage, ob es vielleicht möglich sei, daß ich auch so etwas machen könne, in die Hand, und nachdem ich ein Paar dieser Erzählungen gelesen und wieder gelesen, schien es mir doch, das sollte nicht ganz unmöglich sein. Ich versuchte fünf oder sechs dergleichen kleine Erzählungen, von denen ich nichts mehr weiß, als daß mich keine von ihnen ansprach; die letzte war Lienhard und Gertrud, deren Geschichte mir, ich weiß nicht wie, aus der Feder floß und sich von sich selbst entfaltete, ohne daß ich den geringsten Plan davon im Kopf hatte, oder auch nur einem solchen nachdachte. Das Buch stand in wenigen Wochen da, ohne daß ich eigentlich nur wußte, wie ich dazu gekommen. Ich fühlte seinen Werth, aber doch nur wie ein Mensch, der im Schlafe den Werth eines Glücks fühlt, von dem er eben träumt. Ich wußte kaum, daß ich wachte; doch fing ein erneuerter Funke von Hoffnung an, sich in mir zu regen, daß es möglich sein möchte, meine ökonomische Lage auf dieser Bahn zu bessern und den Meinigen erträglicher zu machen. Ich zeigte meinen Versuch einem Freunde Lavaters, der auch mein Freund war. Dieser fand ihn interessant, aber sagte dennoch: So wie das Buch sei, könne es nicht gedruckt werden; es sei unerträglich inkorrekt und unliterarisch; und werde durch die Umarbeitung von einem Menschen, der schriftstellerische Uebung habe, sehr gewinnen mit Hinzusetzen, er wolle es, wenn es mir recht sei, einem Freunde übergeben, den er hiezu sehr fähig glaube.

Anmaßungslos, wie ein Kind, antwortete ich ihm: das sei mir sehr recht, und übergab ihm die drei oder vier ersten Bogen des Buches zu einer solchen Umarbeitung auf der Stelle. Aber wie erstaunte ich, als er mir diese Bogen mit ihrer Umarbeitung wieder zurückgab. Es war eine eigentliche theologische Studentenarbeit, die das reine Naturgemälde des wahren Bauernlebens, wie es von mir in seiner nackten, aber treuen Gestalt einfach und kunstlos dargestellt war, in frömmelnde Kunstformen umwandelte, und die Bauern im Wirthshause eine steife Schulmeisterſprache reden machte, die von der Eigenthümlichkeit meines Buches auch keinen Schatten mehr übrig ließ. Das konnte mir nicht behagen. Der Freund, der diesem jungen Menschen diesen Auftrag gegeben, schämte sich jetzt des Erfolges selber, und ich bedankte mich der weitern Umarbeitung meines Buches. Ich wollte dasselbe durchaus nicht so verkrüppelt gegen mich selbst, wie es mir in dieser Umarbeitung in die Augen fiel, in die Welt hinausschicken, und entschloß mich, wenige Tage hernach auf Basel zu reisen, um mich mit Herrn Rathschreiber Iselin, den ich als Mitglied der helvetischen Gesellschaft in Schinznach kennen gelernt und über alles hochachtete, über mein Buch und über die Art seiner Herausgabe in allen Rücksichten zu berathen. Ich warf in dieser Angelegenheit mein Augenmerk vorzüglich auch darum auf ihn, weil ich von ihm sicher war, daß er in der Beurtheilung des Tons meines Buches weniger kleinstädtische Rücksichten nehmen werde, als ich dieses von den meisten meiner übriggebliebenen Freunde voraussah und zu besorgen hatte. Aber sein Urtheil und sein Benehmen übertraf dennoch alle meine Erwartung. Der Eindruck, den es auf ihn machte, war ganz außerordentlich. Er sprach geradezu aus: „Es hat in seiner Art noch keines seinesgleichen, und die Ansichten, die darin herrschen, sind

sale kulturhalber so vernachlässigt, daß ich bald keine Zeile mehr schreiben konnte, ohne Sprachfehler darin zu begehen, und glaubte, was Füßli auch immer sagte, mich dazu gänzlich unfähig. Doch die Noth, von der man sonst so oft sagt, sie sei ein böser Rathgeber, war mir jetzt ein guter. Marmontels Contes moraux lagen eben, als ich heim kam, auf meinem Tisch; ich nahm sie sogleich mit der bestimmten Frage, ob es vielleicht möglich sei, daß ich auch so etwas machen könne, in die Hand, und nachdem ich ein Paar dieser Erzählungen gelesen und wieder gelesen, schien es mir doch, das sollte nicht ganz unmöglich sein. Ich versuchte fünf oder sechs dergleichen kleine Erzählungen, von denen ich nichts mehr weiß, als daß mich keine von ihnen ansprach; die letzte war Lienhard und Gertrud, deren Geschichte mir, ich weiß nicht wie, aus der Feder floß und sich von sich selbst entfaltete, ohne daß ich den geringsten Plan davon im Kopf hatte, oder auch nur einem solchen nachdachte. Das Buch stand in wenigen Wochen da, ohne daß ich eigentlich nur wußte, wie ich dazu gekommen. Ich fühlte seinen Werth, aber doch nur wie ein Mensch, der im Schlafe den Werth eines Glücks fühlt, von dem er eben träumt. Ich wußte kaum, daß ich wachte; doch fing ein erneuerter Funke von Hoffnung an, sich in mir zu regen, daß es möglich sein möchte, meine ökonomische Lage auf dieser Bahn zu bessern und den Meinigen erträglicher zu machen. Ich zeigte meinen Versuch einem Freunde Lavaters, der auch mein Freund war. Dieser fand ihn interessant, aber sagte dennoch: So wie das Buch sei, könne es nicht gedruckt werden; es sei unerträglich inkorrekt und unliterarisch, und werde durch die Umarbeitung von einem Menschen, der schriftstellerische Uebung habe, sehr gewinnen mit Hinzusetzen, er wolle es, wenn es mir recht sei, einem *Freunde übergeben*, den er hierzu sehr fähig glaube.

Anmaßungslos, wie ein Kind, antwortete ich ihm: das ſei mir ſehr recht, und übergab ihm die drei oder vier erſten Bogen des Buches zu einer ſolchen Umarbeitung auf der Stelle. Aber wie erſtaunte ich, als er mir dieſe Bogen mit ihrer Umarbeitung wieder zurückgab. Es war eine eigentliche theologiſche Studentenarbeit, die das reine Naturgemälde des wahren Bauernlebens, wie es von mir in ſeiner nackten, aber treuen Geſtalt einfach und kunſtlos dargeſtellt war, in frömmelnde Kunſtformen umwandelte, und die Bauern im Wirthshauſe eine ſteife Schulmeiſterſprache reden machte, die von der Eigenthümlichkeit meines Buches auch keinen Schatten mehr übrig ließ. Das konnte mir nicht behagen. Der Freund, der dieſem jungen Menſchen dieſen Auftrag gegeben, ſchämte ſich jetzt des Erfolges ſelber, und ich bedankte mich der weitern Umarbeitung meines Buches. Ich wollte daſſelbe durchaus nicht ſo verkrüppelt gegen mich ſelbſt, wie es mir in dieſer Umarbeitung in die Augen fiel, in die Welt hinausſchicken, und entſchloß mich, wenige Tage hernach auf Baſel zu reiſen, um mich mit Herrn Rathſchreiber Iſelin, den ich als Mitglied der helvetiſchen Geſellſchaft in Schinznach kennen gelernt und über alles hochachtete, über mein Buch und über die Art ſeiner Herausgabe in allen Rückſichten zu berathen. Ich warf in dieſer Angelegenheit mein Augenmerk vorzüglich auch darum auf ihn, weil ich von ihm ſicher war, daß er in der Beurtheilung des Tons meines Buches weniger kleinſtädtiſche Rückſichten nehmen werde, als ich dieſes von den meiſten meiner übriggebliebenen Freunde vorausſah und zu beſorgen hatte. Aber ſein Urtheil und ſein Benehmen übertraf dennoch alle meine Erwartung. Der Eindruck, den es auf ihn machte, war ganz außerordentlich. Er ſprach geradezu aus: „Es hat in ſeiner Art noch keines ſeinesgleichen, und die Anſichten, die darin herrſchen, ſind

ausgebildeten praktischen Fertigkeiten und ein rasendes Mißverhältniß zwischen dem Umfange meines Willens und den Schranken meiner Kräfte entgegen."

Er hat aber nicht vergeblich gearbeitet, was ihm auf der einen Seite versagt war, kam ihm auf der andern zu gut. Fehlte ihm alles Geschick zur Ausführung seiner Ideen, so besaß er dagegen im höchsten Grade die Gabe, Menschen zu beobachten, aufzufassen und darzustellen. Wenn er der Welt seine Ideale nicht in der Wirklichkeit realisirt zu zeigen vermochte, so war es ihm gegeben, die liebevolle Sehnsucht seines Herzens den Herzen Anderer kraft seiner poetischen Tüchtigkeit sein Buch lesen und durch dasselbe angeregt werden würden, das zu verwirklichen, was er nur zu schildern verstand. Er hat solche Leser gefunden. —

„Lienhard und Gertrud" ist in so vielen Händen, daß es fast überflüssig ist, einen Auszug aus dem Werke zu geben. Nur dies: Die Hauptperson in demselben ist Gertrud, Frau des Lienhard, eines gutmüthigen, ziemlich schwachen Mannes, dessen Halt und Vormund sie ist. Die Art, wie sie ihre Haushaltung führt, ihre Kinder erzieht und unterrichtet, ist Pestalozzi's Ideal. Solches Haushalten, solche Weise des Erziehens und Unterrichtens, wünscht er allem Volke. Gertrud wird selbst bei Einrichtung der Dorfschule zu Rathe gezogen. Ihre Haushaltung ist die Lichtseite der geschilderten Verhältnisse, ihr gegenüber eine entsetzliche Schattenseite, eine Bauerngemeinde im tiefsten Verderben. Es wird erzählt, was Arner, der ebenso wohlwollende als einsichtsvolle Herr des Dorfes thut, um dem Verderben zu steuern.

Dem Volke wollte Pestalozzi besonders durch einen guten Elementarunterricht die ihm nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten beibringen. Wenn dieser

wird es ſich zeigen: ſind meine Erfahrungen wahr und gebe ich ſie, wie ich ſie empfangen habe, und wie mein Endzweck iſt, ſo werden ſie bei allen denen, welche die Sachen, die ich erzähle, ſelber täglich vor Augen ſehen, Eingang finden. Sind ſie aber unrichtig, ſind ſie das Werk meiner Einbildungen und der Tand meiner eigenen Meinungen, ſo werden ſie, wie andere Sonntagspredigten, am Montag verſchwinden." In der Vorrede zur zweiten Auflage giebt Peſtalozzi als Zweck des Buches: „Eine von der wahren Lage des Volks und ſeinen natürlichen Verhältniſſen ausgehende beſſere Volksbildung zu bewirken." „Es war, ſagt er, mein erſtes Wort an das Herz der Armen und Verlaſſenen im Lande. Es war mein erſtes Wort an das Herz derer, die für den Armen und Verlaſſenen im Lande an Gottes Statt ſtehen. Es war mein erſtes Wort an die Mütter des Landes und an das Herz, das ihnen Gott gab den Ihrigen zu ſein, was kein Menſch auf Erden an ihrer Statt ſein kann."

„Ich ſah das Elend des Volks, ſagt Peſtalozzi an einer andern Stelle, „das Buch, das mein Gefühl von dieſen Lagen meiner Unſchuld auspreßte, Lienhard und Gertrud, war ein Werk meiner innern Unbehülflichkeit und ſtand unter meinen Zeitgenoſſen da, wie ein Stein, der Leben redet und todt iſt."

„Ich wollte durch mein Leben nichts und will heute (1801) nichts Anderes, als das Heil des Volkes, das ich liebe und elend fühle, wie es Wenige elend fühlen, indem ich ſeine Leiden mit ihm trug, wie ſie Wenige mit ihm getragen haben."

„Die mitgetheilten Aeußerungen charakteriſiren die Seele von Lienhard und Gertrud. In den ſchweren Leidensjahren auf Neuhof ſchien Peſtalozzi vergeblich gearbeitet und gelitten zu haben. „Meinem Ziele," ſagt er, „ſtanden der gänzliche Mangel an

hen; der östreichische Finanzminister, Graf Zinzendorf, wünschte ihn in seiner Nähe zu haben. Späterhin ward er durch Graf Hohenwart in Florenz dem Großherzog Leopold von Toscana bekannt, welcher ihn anzustellen im Begriff war, als er durch den Tod Josephs II. auf den deutschen Kaiserthron gerufen ward, daher es nicht zur Anstellung kam. — Frägt man: ob er in einer bedeutenden Stellung brauchbar gewesen sein würde, so dürfte ein Wort Lavater's hierauf die Antwort enthalten: „Er sagte einmal zu meiner Frau," erzählt Pestalozzi, „wenn ich ein Fürst wäre, ich würde Pestalozzi in Allem, was das Landvolk und die Verbesserung seines Zustandes betrifft, zu Rathe ziehen, aber ihm nie einen Heller Geld anvertrauen. Ein anderes Mal sagte er zu mir selbst: Wenn ich nur einmal eine Zeile ohne einen Schreibfehler von Ihnen sehe, so will ich sie zu Vielem, zu sehr Vielem fähig glauben, was sie gerne thäten und gerne wären."

Im Jahre 1798 erschienen Pestalozzi's „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts." Er selbst sagt von diesem Buche: „Ich schrieb drei Jahre lang mit unglaublicher Mühseligkeit an demselben, wesentlich in der Absicht, über den Gang meiner Lieblingsideen mit mir selbst einig zu werden, und meine Naturgefühle mit meinen Vorstellungen vom bürgerlichen Rechte und von der Sittlichkeit in Harmonie zu bringen. Aber auch dieses Werk ist mir selbst wieder nur ein Zeugniß meiner innern Unbehülflichkeit, ein bloßes Spiel von Forschungsvermögens, einseitig, ohne verhältnißmäßige Kraft gegen mich selbst, und leergelassen vom genugsamen Streben nach der praktischen Kraft, die ich zu meinen Zwecken so nothwendig hatte. Die Unverhältnißmäßigkeit meiner Kraft mit meinen Einsichten stieg nur desto mehr. Die Wirkung

Unterricht von den rechten Anfängen aus richtig fortſchritte, wie würde, dachte er, aus ſo unterrichteten Kindern ein ganz anderes Geſchlecht hervorgehen, ein Geſchlecht, ſelbſtſtändig durch Einſicht und Geſchick. Wie würde ein hierdurch erneutes Volk ausgebildete Kraft erhalten, ſeinen Bedrückern, den Ariſtokraten, die Stirn zu bieten, ja die Flachgebildeten zu überbieten!

Vergebens ſah ſich aber Peſtalozzi nach Elementarlehrern um, welche in ſeinem Geiſte, nach ſeiner Weiſe unterrichten könnten und wollten. Auch an Seminarien, wo ſolche Lehrer gebildet werden könnten, fehlte es. Da kam dem in der Mutterſtube Aufgewachſenen der Gedanke: „ich will die Bildung des Volks in die Hand der Mütter legen," ich will ſie aus der Schulſtube in die Wohnſtube verpflanzen. Gertrud ſollte das Muſter der Mütter ſein. Aber wie ſollen die Mütter in den niedern Ständen zum Unterrichten befähigt werden? Wer ſelbſt nichts weiß, wie kann der lehren? — Wir werden ſehen, wie Peſtalozzi's Lehrbücher die Antwort auf dieſe Frage ſein, Wiſſen und Lehrkunſt erſetzen ſollen. Die Mütter haben ſich nur ganz genau an dieſe Bücher zu halten, beim Unterrichten ihrer Kinder; thun ſie das, ſo wird die beſchränkteſte Mutter ebenſo gut unterrichten, als die geſcheidteſte; Lehrbücher und Methode ſollen die Geiſter egaliſiren, ſo war Peſtalozzi's Meinung, auf welche wir ſpäter zurückkommen.

Die nächſten Umgebungen Peſtalozzi's ſahen höchſt beſchränkter Weiſe in ſeinem ſo theuer erlebten Buche ein Specimen, daß der Verfaſſer zum Romanſchreiben geboren ſei und ſich dadurch künftig ſein Brot erwerben könne.

Andere verſtanden es beſſer, das Buch zu würdigen. Karl von Bonſtetten bat Peſtalozzi zu ihm auf *ſeine Güter in* der welſchen Schweiz zu ko-

hen; der östreichische Finanzminister, Graf Zinzendorf, wünschte ihn in seiner Nähe zu haben. Späterhin ward er durch Graf Hohenwart in Florenz dem Großherzog Leopold von Toscana bekannt, welcher ihn anzustellen im Begriff war, als er durch den Tod Josephs II. auf den deutschen Kaiserthron gerufen ward, daher es nicht zur Anstellung kam. — Frägt man: ob er in einer bedeutenden Stellung brauchbar gewesen sein würde, so dürfte ein Wort Lavater's hierauf die Antwort enthalten: „Er sagte einmal zu meiner Frau," erzählt Pestalozzi, „wenn ich ein Fürst wäre, ich würde Pestalozzi in Allem, was das Landvolk und die Verbesserung seines Zustandes betrifft, zu Rathe ziehen, aber ihm nie einen Heller Geld anvertrauen. Ein anderes Mal sagte er zu mir selbst: Wenn ich nur einmal eine Zeile ohne einen Schreibfehler von Ihnen sehe, so will ich sie zu Vielem, zu sehr Vielem fähig glauben, was sie gerne thäten und gerne wären."

Im Jahre 1798 erschienen Pestalozzi's „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts." Er selbst sagt von diesem Buche: „Ich schrieb drei Jahre lang mit unglaublicher Mühseligkeit an demselben, wesentlich in der Absicht, über den Gang meiner Lieblingsideen mit mir selbst einig zu werden, und meine Naturgefühle mit meinen Vorstellungen vom bürgerlichen Rechte und von der Sittlichkeit in Harmonie zu bringen. Aber auch dieses Werk ist mir selbst wieder nur ein Zeugniß meiner innern Unbehülflichkeit, ein bloßes Spiel von Forschungsvermögens, einseitig, ohne verhältnißmäßige Kraft gegen mich selbst, und leergelassen vom genugsamen Streben nach der praktischen Kraft, die ich zu meinen Zwecken so nothwendig hatte. Die Unverhältnißmäßigkeit meiner Kraft mit meinen *Einsichten* stieg nur desto mehr. Die Wirkung

meines Buchs um mich her war wie die Wirkung alles meines Thuns; es verſtand mich bald niemand, und ich fand in meiner Nähe nicht zwei Menſchen, die mir nicht halb zu verſtehen gaben, daß ſie das ganze Buch für einen Galimathias anſahen."

Andere haben dieſe Nachforſchungen ſehr gelobt.

Ein Biograph Peſtalozzi's ſagt: die „Abendſtunde eines Einſiedlers" ſei in Orakelſprüchen abgefaßt. Ich könnte mich verſucht fühlen, mit Bezug hierauf das auf Peſtalozzi anzuwenden, was Plato im Phädus von der Prophetin zu Delphi und den Prieſterinnen zu Dodona ſagt: „Im Wahnſinn haben ſie vieles Gute in beſondern und öffentlichen Angelegenheiten unſerm Hellas zugewendet, in der Beſonnenheit aber wenig oder gar nichts."

Die Orakelſprüche der „Abendſtunde" ſtehen mir hoch über der mühſeligen Beſonnenheit der Nachforſchungen, welche Beſonnenheit, wie mir es ſcheint, durchaus nicht, weder zu voller Klarheit einzelner Begriffe, noch einer Totalanſchauung durchgedrungen iſt. Zuweilen glaubt man Rouſſeau zu hören, dann klingen chriſtliche Töne durch, das höchſte Ideal erſcheint (anticipando) Fichtiſch.

Peſtalozzi nimmt hier drei Zuſtände des Menſchen an; einen urſprünglichen, inſtinktartigen, unſchuldigen, thieriſchen Naturſtand, aus welchem er in den geſellſchaftlichen übertritt. Dies erinnert ganz an Rouſſeau. Aus dem geſellſchaftlichen Zuſtande arbeitet ſich der Menſch wiederum heraus und erhebt ſich zum ſittlichen; der geſellſchaftliche Menſch iſt in einer unglückſeligen Mitte zwiſchen thieriſchem Gelüſte und ſittlicher Veredelung.

Der urſprüngliche thieriſche Naturſtand läßt ſich bei keinem einzelnen Menſchen nachweiſen, die Harmloſigkeit deſſelben hört mit dem erſten Geſchrei des neugebornen Kindes auf, und „thieriſches Verderben tul-

springt aus Allem, was dem guten Zustand unsers thierischen Daseins entgegen steht." Gegen dies Verderben sucht der Mensch im gesellschaftlichen Zustande Abhülfe, findet sie aber nicht, erst der sittliche Wille erlöst ihn, „dessen Kraft setzt er der Macht seiner Natur entgegen. Er will einen Gott fürchten, damit der Thiersinn seiner Natur ihn nicht in seinem Innersten entwürdige. Er fühlt, was er in dieser Rücksicht kann, und macht sich nun das, was er kann, zum Gesetz dessen, was er soll. Diesem Gesetz, das er sich selber giebt, unterworfen, unterscheidet er sich von allen Wesen, die wir kennen."

Hiernach wäre das Gewissen selbst ein Produkt des menschlichen Willens!

„Die Sittlichkeit ist ganz individuell; sie besteht nicht unter Zweien. Kein Mensch kann für mich fühlen ich bin. Kein Mensch kann für mich fühlen ich bin sittlich."

Wenn wir hier Fichte zu hören glauben, so an andern Stellen die Bibel. Das Christenthum nennt Pestalozzi die Religion der Sittlichkeit; den sittlichen Prozeß: Abtödtung, Wiedergeburt, höchste Anstrengung den Geist herrschen zu machen über das Fleisch. —

Wir beziehen uns auf das, was wir gegen Rousseau's Naturmenschen gesagt. Solche Ansichten haben mit den historischen Romanen Aehnlichkeit, mit diesen Zwittergeburten von Wahrheit und Dichtung; wer möchte aus ihnen die Geschichte kennen lernen? Eben so wenig lernen wir aus Pestalozzi's Nachforschungen, noch weniger aus Rousseau, die Grundzüge der Lebensgeschichte der Menschheit oder eines einzelnen Menschen kennen; der Verstand der Beiden phantasirt, vergebens müht sich der Leser ab, ihre meist häßlichen Phantasiegebilde in wirkliche Existenzen zu *übersetzen*. Wo und wann existirte z. B. je der un-

ſchuldige, mit Inſtinkt begabte, thieriſche Naturmenſch Peſtalozzi's? Weder auf Adam im Paradieſe — der nicht thieriſch, ſondern ein Herr der Thiere war — noch weniger auf irgend ein Adamskind paßt jene Charakteriſtik. Wie einfach und großartig umfaßt und charakteriſirt dagegen die heilige Schrift, das A und O des Menſchengeſchlechts.

Legrand forderte ſpäter Peſtalozzi auf, nach Stanz zu gehen und ſich der verwahrloſten Kinder anzunehmen. Peſtalozzi ging; was er in Stanz erlebte, hat er uns ſelbſt erzählt.

Das dortige Urſelinerinnenkloſter wurde ihm eingeräumt. Er zog, einzig von einer Haushälterin begleitet, in daſſelbe, ehe es nur zur Aufnahme von Kindern in Stand geſetzt war. Allmälig ſammelte er bis 80 zum Theil elternloſe, entſetzlich verwahrloſte, mit Krätze und Grind behaftete, mit Ungeziefer beladene, vier- bis zehnjährige Bettelkinder um ſich. Unter zehn von ihnen konnte kaum eins das ABC. Er erzählt die pädagogiſchen Experimente, welche er mit ſolchen Kindern machte, und nennt dieſe Experimente ein „Pulsgreifen der Kunſt, die er ſuchte, einen ungeheuren Griff.“ „Ein Sehender, fügt er hinzu, hätte ihn gewiß nicht gewagt; ich war zum Glücke blind, ſonſt hätte ich ihn auch nicht gewagt.“

Unter den ſchwierigſten Umſtänden wollte er z. B. durch ſeinen Verſuch beweiſen, daß die Vorzüge, welche die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen müßten nachgeahmt werden.

Er gab den Kindern keinen eigentlichen Religionsunterricht; als Reformirter und zugleich als Anhänger der neuen Regierung den katholiſchen Eltern verdächtig, durfte er es nicht; wenn aber das Leben eine Gelegenheit herbeiführte, ſo machte er ethiſche Nutzanwendungen. Das Lernen ſuchte er, wie früher in *Neuhof, mit dem* Arbeiten, die Unterrichts- mit der

Industrieanstalt zu verbinden und beides in einander zu verschmelzen. Hier in Stanz war es auch, wo Pestalozzi, aus Mangel anderweitiger Gehülfen, Kinder durch Kinder unterrichten ließ, eine Weise, auf welche Lancaster gleichfalls durch die, vom Lehrer nicht zu bewältigende Kindermenge geführt wurde. Das Ehrgefühl der Kinder erwachte hierdurch, bemerkt Pestalozzi nicht mißbilligend; eine Aeußerung, welche seiner Ansicht: das Monitorengeschäft gehe aus einer, der geschwisterlichen Liebe ähnlichen Gesinnung hervor, sehr entsprach.

Ein Zweites, das gegenwärtig in unzähligen Elementarschulen nachgeahmt wird, versuchte Pestalozzi ebenfalls in Stanz, nämlich von einer Menge Kinder denselben Satz sylbenweise einstimmig aussprechen zu lassen. „Die Verwirrung der nachsprechenden Menge, sagt er, führte mich auf das Bedürfniß des Taktes, und der Takt erhöhte den Eindruck der Lehre."

Was Pestalozzi in Lienhard und Gertrud angeregt, wiederholt er in seinem Aufsatze über die Stanzer Anstalt. „Mein Zweck war, heißt es, die Vereinfachung aller Lehrmittel so weit zu treiben, daß jeder gemeine Mensch leicht dahin zu bringen sein könne, seine Kinder zu lehren, und allmälig die Schulen nach und nach für die ersten Elemente beinahe überflüssig zu machen. Wie die Mutter die erste Nährerin des Physischen ihres Kindes ist, so soll sie auch von Gottes wegen seine erste geistige Nährerin sein; und ich achte die Uebel, die durch das zu frühe Schulen und alles das, was an den Kindern außer der Wohnstube gekünstelt wird, erzeugt worden sind, sehr groß. Jener Zeitpunkt nähert sich, sobald wir den Unterricht so vereinfachen werden, daß jede Mutter ohne fremde Hülfe selbst lehren und dadurch zugleich immer selbst lernend fortschreiten kann."

In Burgdorf war es, wo er am 1. Januar 1801

ein Werk begann, welches mit der „Abendſtunde“ und „Lienhard und Gertrud“ unter allen ſeinen Schriften hervorragt.

Es führt den ſeltſamen Titel: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Verſuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder ſelbſt zu unterrichten.“ Der Titel möge nicht irre leiten; das Buch iſt nichts weniger als eine Anleitung für Mütter.

Wie auf dem Titel gehen innere Widerſprüche durch das ganze Buch, daher die Charakteriſtik deſſelben eine ſehr ſchwierige Aufgabe iſt, welche ſich faſt nur dadurch löſen läßt, daß man es in ſeine Elemente zerlegt. —

Nichts iſt ergreifender, als wenn der Verfaſſer von der Sehnſucht ſeines ganzen Lebens: dem armen Volke zu helfen, ſpricht, von ſeiner Unfähigkeit, dieſer Sehnſucht zu genügen, ſeinen vielen Mißgriffen und der Verzweiflung über ſich ſelbſt. Wenn er dann demüthig Gott dankt, der ihn erhalten, als er ſich ſelbſt wegwarf, und ihn noch im Alter in eine beſſere Zukunft blicken ließ. Man kann nichts Herzergreifenderes leſen. — Das zweite Element dieſes Buches iſt ein ingrimmiger fulminanter Kampf gegen die Sünden und Gebrechen ſeiner Zeit; im Sturmſchritt greift er an und wirft Alles vor ſich her mit unwiderſtehlicher Gewalt der Wahrheit. Vorzüglich wendet er ſich gegen die fundamentloſe Bildung unſerer Zeit, beſonders in den höheren Ständen. „Armſelige Wortmenſchen nennt er ſie, durch die Künſte ihres unnatürlichen Ganges unfähig gemacht zu empfinden, daß ſie ſelber auf Stelzen ſtehen und darum von ihren elenden hölzernen Beinen herabſteigen müſſen, um auch nur mit gleicher Kraft wie das Volk auf Gottes Boden zu ſtehen.“

An einer andern Stelle eifert Peſtalozzi gegen alle Bildung des *jetzigen* Geſchlechts. „Es opfert, ſagt

er, das Wesen aller Lehre dem Wirrwarr isolirter einzelner Lehren auf, und mit Auftischung aller Arten von Brockenwahrheiten tödtet es den Geist der Wahrheit selber, und löscht die Kraft der Selbstständigkeit, die auf ihr ruhet, im Menschengeschlecht aus. Ich habe gefunden, und es lag mir offen am Tage, daß dieses Unterrichtswesen seine einzelnen Mittel weder auf Elementargrundsätze noch auf Elementarformen zurückführt. Europa mußte seines Volksunterrichtes wegen in den Irrthum oder vielmehr in den Wahnsinn sinken, dem es wirklich unterlag. Es erhob sich auf der einen Seite zu einer riesenmäßigen Höhe einzelner Künste, und verlor auf der andern Seite alle Fundamente der Naturführung für sein ganzes Geschlecht. So hoch stand auf der einen Seite noch kein Welttheil, aber auch so tief ist auf der andern Seite noch keiner gesunken; er grenzt mit dem goldenen Haupt seiner einzelnen Künste, wie das Bild des Propheten, bis an die Wolken; aber der Volksunterricht, der das Fundament dieses goldenen Kopfes sein sollte, ist dagegen allenthalben, wie die Füße dieses gigantischen Bildes, der elendeste, zerbrechlichste, nichtswürdigste Koth."

Vorzüglich schuldet er wegen dieses Mißverhältnisses unserer Cultur — die Buchdruckerkunst, wodurch die Augen zu Buchstabenaugen, die Menschen zu Buchstabenmenschen geworden.

Ueberall kommt er auf das fundamentlose Maulbrauchen, auf das Reden ohne Hintergrund. „Das Maulwaschen unserer Zeit, sagt er, hängt zu sehr mit dem Brodverdienst und den Gewohnheitsanhänglichkeiten von Zehntausenden und Hunderttausenden zusammen, als daß es nicht lange, lange gehen müßte, ehe unsere Zeit-Menschen Wahrheiten, die so sehr ihren sinnlichen Verhärtungen entgegenstehen, mit Lieb *auf ihren* Schooß nehmen werden. Da wo die

Grundſätze des menſchlichen Geiſtes ſchlafend gelaſſen, und auf die ſchlafenden Kräfte Worte gepfropft werden, — da bildet man Träumer, die um ſo ſchattenhafter träumen, als die Worte groß und anſpruchsvoll waren, die auf ihr elendes gähnendes Weſen aufgepfropft worden ſind. Solche Zöglinge träumen dann freilich auch alles andere eher, als — daß ſie träumen und ſchlafen, aber alle Wachenden um ſie her fühlen ihre Anmaßungen und halten ſie — wenn's gut geht — für Nachtwandler."

„Das grundloſe Wortgepränge einer ſolchen fundamentloſen Weisheit erzeugt Menſchen, die ſich in allen Fächern am Ziele glauben, weil ihr Leben ein mühſeliges Geſchwätz von dieſem Ziele iſt, aber ſie bringen es nie dahin, darnach zu laufen, weil es durch ihr Leben niemals in ihrer Anſchauung jenen anziehenden Reiz hatte, der weſentlich nothwendig iſt, irgend eine menſchliche Anſtrengung zu erzeugen. Unſer Zeitalter iſt voll ſolcher Menſchen, und es liegt an einer Weisheit krank, die uns zum Ziel des Wiſſens, wie Krüppel auf die Rennbahn, pro forma hinträgt, ohne daß ſie dieſes Ziel jemals zu ihrem Ziele machen könnte, ehe ihre Füße curirt worden ſind."

An anderen Stellen greift er die Regierungen an, denen das Volksheil gleichgültig ſei. „Das Volk Europas, ſagt er, iſt vaterlos und elend, die meiſten von denen, die ihm nahe genug ſtehen, um ihm helfen zu können, haben immer etwas ganz Anderes zu thun, als daran zu denken, was ſein Heil ſei."

Von dieſem zweiten, dem polemiſchen Element des Werks, geht Raumer zum dritten über, zu dem Poſitiven, was Peſtalozzi an die Stelle der falſchen Bildung unſerer Zeit ſtellen will. Aus jenen mitgetheilten polemiſchen Stellen könnte man dies ſchon einigermaßen ahnen.

Es giebt die Aufgabe, welche er ſich ſetzte, ſo an-

„Ich ging in den empirischen Nachforschungen über meinen Gegenstand von keinem positiven Lehrbegriff aus; ich kannte keinen, und fragte mich ganz einfach: Was würdest du thun, wenn du einem einzelnen Kinde den ganzen Umfang derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten beibringen wolltest, die es nothwenig bedarf, um durch eine gute Besorgung seiner wesentlichsten Angelegenheiten, zur inneren Zufriedenheit mit sich selbst zu gelangen."

Kenntnisse und Fertigkeiten sind also der wichtigste Gegenstand des Werkes, besonders die Beantwortung der Fragen: welche Kenntnisse und Fertigkeiten sind den Kindern nothwendig, und wie bringt man ihnen diese bei? Es handelt sich von einem klaren pädagogischen Ziele und dem Wege und diesem Ziele.

Doch ist von Fertigkeiten verhältnißmäßig nur sehr wenig die Rede, so hoch Pestalozzi dieselbe auch hält. „Das schrecklichste Geschenk, sagt er, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte, sind vielleicht Kenntnisse ohne Fertigkeiten." — Aber der Begriff der Fertigkeiten und die Methode, sie zu erlangen, scheinen Pestalozzi noch unklar gewesen zu sein.

Dagegen ist die Region der Kenntnisse seine Heimath, hier Anfang, Weg und Ziel anzugeben, Hauptaufgabe seines Werks.

Seine Polemik gegen das fundamentlose Sprechen zeigt darauf hin, daß er ein Fundament gesucht und gefunden habe, eine reale Wurzel des Baumes, dessen geistige Blüthen Worte sind.

Das A aller Kenntnisse ist ihm die Anschauung, das letzte Ziel: der deutliche Begriff. Er sagt: „Wenn ich zurücksehe und mich frage: was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet? — so finde ich: ich habe den höchsten *obersten* Grundsatz des Unterrichts in der Aner-

kennung der Anſchauung, als dem abſoluten Fundament aller Erkenntniß, feſtgeſetzt, und mit Beſeitigung aller einzelnen Lehren das Weſen der Lehre ſelbſt und die Urform aufzufinden geſucht, durch welche die Ausbildung unſeres Geſchlechts durch die Natur ſelber beſtimmt werden muß."

An einer anderen Stelle verlangt Peſtalozzi die Anerkennung, „daß die Anſchauung das abſolute Fundament aller Erkenntniß ſei, mit anderen Worten, daß jede Erkenntniß von der Anſchauung ausgehen und auf ſie müſſe zurückgeführt werden können".

Was verſteht er aber unter Anſchauung. „Sie iſt, ſagt er, nichts Anderes, als das bloße vor den Sinnen ſtehen der äußeren Gegenſtände und die bloße Regemachung des Bewußtſeins ihres Eindrucks." „Vor den Sinnen", vornehmlich vor den Augen; das Sichtbare waltet vor. Doch ſoll auch dem Ohr ſein Recht geſchehen. „Das einfache vor die Ohren bringen der Töne, ſagt Peſtalozzi, und die bloße Regemachung des Bewußtſeins ihres Eindrucks durch das Gehör iſt für das Kind ſo gut Anſchauung, als das einfache vor Augen ſtellen der Gegenſtände, und die bloße Regemachung des Bewußtſeins durch ihren Eindruck auf den Sinn des Geſichts."

Aus dem Buchſtabirbuch ſoll daher dem Kinde die Reihenfolge der Töne, die zum Fundament ſeiner Sprachkenntniſſe dienen, vor den Sinn des Gehörs gebracht werden, wie es aus dem Buche der Mütter die ſichtbaren Gegenſtände kennen lernt.

Anſchauung wäre hiernach wohl Alles, was der Menſch durch Auge und Ohr in ſich aufnimmt.

Sind nach Peſtalozzi die übrigen Sinne ausgeſchloſſen? Nein, denn er ſpricht öfters von den Eindrücken der fünf Sinne, ſagt: unſer Verſtand faſſe die Eindrücke, welche die Sinnlichkeit von der Natur empfängt *in ſeiner Vorſtellung* zur Einheit, zu einem

menlehre das Zeichnen, an dieses wiederum die Schreibkunst anschloß.

Wie stand es aber um die Anschauung als Fundament alles Begreifens, wenn Pestalozzi einseitig Form und Zahl mit Hintansetzung aller anderen Qualitäten hervorhob? Gesetzt, man giebt dem Kinde einen Glaswürfel, und es bemerkt an demselben nichts als eben diese Würfelform, und zum Ueberfluß die Zahl, daß es Ein Würfel ist — so unterscheidet sich hiernach dieser Glaswürfel in Nichts von einem Holzwürfel. Muß ich aber andere Eigenschaften, als: Farbe, Durchsichtigkeit, Schwere ꝛc. berücksichtigen, um den Glaswürfel in seiner Totalität auffassen und so beschreiben zu können, daß er von jedem andern Würfel mit Sicherheit zu unterscheiden sei, dann muß ich auch nicht bloß Form und Zahl, sondern alle sinnlichen Eigenschaften, als Elemente totaler sinnlicher Anschauungen in's Auge fassen.

Die Sprache endlich hat mit der Anschauung selbst nichts zu thun, warum sollte ich nicht eine vollkommene Anschauung eines namenlosen Dinges haben können, z. B. einer bis dahin unbekannten und unbenannten Pflanze? Die Sprache giebt nur den Ausdruck für die sinnlichen Eindrücke, in ihr spiegelt sich die ganze Welt der Anschauungen ab. „Sie ist, sagt Pestalozzi richtig, Rückgabe aller Eindrücke, welche die Natur in ihrem ganzen Umfange auf unser Geschlecht gemacht hat.“ — Aber wie fährt er fort! „Also benutze ich sie und suche am Faden ihrer ausgesprochenen Töne beim Kinde eben die Eindrücke selbst wieder hervorzubringen, welche beim Menschengeschlechte diese Töne gebildet und veranlaßt haben. Das Geschenk der Sprache ist groß. Sie giebt dem Kinde in einem Augenblicke, wozu die Natur Jahrtausende brauchte, um es dem Menschen zu geben.“

Auf solche Weise wäre jedes Kind ein reicher Erbe

der Vorwelt, ohne alle Mühe des Erwerbens; Worte wären liquide zahlbare Anweiſungen auf das durch ſie Bezeichnete. — Aber Natur und Geſchichte proteſtiren gegen die Zahlung und geben nur dem, der da hat. — Proteſtirt doch Peſtalozzi ſelbſt wiederholt dagegen! „Das Chriſtenvolk unſeres Welttheils, ſagt er, iſt in dieſe Tiefe geſunken, weil man in ſeinen niederen Schulanſtalten leeren Worten ein Gewicht auf den menſchlichen Geiſt gegeben, das nicht nur die Eindrücke der Natur ſelber verſchlang, ſondern ſogar die innere Empfänglichkeit für dieſe Eindrücke im Menſchen ſelber zerſtörte.“

Peſtalozzi's weitere Behandlung des Sprachunterrichts beweiſt klar, daß er mit ſich ſelbſt im Widerſpruche dem Worte wirklich eine magiſche Kraft zuſchreibt, daß er es mehr oder minder an die Stelle der Anſchauung ſetzt, und — mit Wolke zu reden — das Spiegelbild eines Dinges mit dem Dinge ſelbſt gleichſtellt. — Wir wollen dieſen Mißgriff Peſtalozzi's, da er vom größten Einfluß iſt, näher charakteriſiren. Beim Sprachunterricht beginnt er mit der Tonlehre, ihr folgt die Wortlehre, dieſer die Sprachlehre.

1) Tonlehre. „Das Buchſtabirbuch, ſagt Peſtalozzi, muß die Töne, aus denen die Sprache beſteht, in ihrem ganzen Umfang enthalten, und ſollte in jeder Haushaltung von dem Buchſtabirkinde, das ſich hierin übt, wie von den Müttern in Gegenwart des Kindes in der Wiege täglich repetirt werden, damit das Bewußtſein dieſer Töne dem letzteren durch die öftere Wiederholung tief eingeprägt und ihm unvergeßlich gemacht werde, ehe es noch im Stande iſt, einen einzelnen nachzuſprechen. Es ſtellt ſich Niemand vor, in welchem Grade das Vorſprechen dieſer einzelnen Töne ba, ba, ba, da, da, da, ma, ma, ma, la, la, la ꝛc. die Aufmerkſamkeit unmündiger Kinder rege macht und für ſie Reiz hat.“

So haben die Kinder in der Wiege vor dem Elementarlehren keine Ruhe, solch Gepapel und Geplärr: ba, ba, ba ꝛc., das sind die schönen Wiegenlieder, vor welchen des Säuglings Schutzengel davon laufen möchten.

Sobald das Kind sprechen lernt, soll es „täglich einige Reihen dieser Töne nachsagen", dann folgen Buchstabirübungen. —

2) Wortlehre oder vielmehr Namenlehre. Im Buche der Mütter kommen, nach Pestalozzi, die wesentlichsten Gegenstände der Welt zur Sprache.

„Die Namenlehre besteht in Reihenfolgen von Namen der bedeutendsten Gegenstände aus allen Fächern des Naturreichs, der Geschichte und der Erdbeschreibung, der menschlichen Berufe und Verhältnisse. Diese Wörterreihen werden dem Kinde als bloße Uebung im Lesenlehren immediat nach Beendigung seines Buchstabirbuchs in die Hand gegeben; und die Erfahrung hat mir bewiesen, daß es möglich ist, die Kinder diese Namenreihen bloß in der Zeit, welche erfordert wird, die Kraft des Lesens in ihnen zur vollen Reife zu bringen, bis zum vollkommen Auswendigkönnen geläufig zu machen; der Gewinn eines, in diesem Zeitpunkte so weit vollendeten Bewußtseins so vielseitiger und umfassender Namenreihen ist für die Erleichterung des späteren Unterrichts für die Kinder unermeßlich."

Hier ist auch nicht entfernt berührt, daß die Kinder die benannten Dinge kennten, an die Stelle der Anschauungen treten Worte, pure Worte.

3) Sprachlehre. Das letzte Ziel der Sprache ist, nach Pestalozzi, uns von dunklen Anschauungen zu führen, und zwar so:

a) Erkennen wir einen Gegenstand im Allgemeinen, und benennen ihn als Einheit, als Gegenstand.

b) Wir werden uns allmälig ſeiner Merkmale bewußt und lernen dieſe benennen.

c) Wir erhalten durch die Sprache die Kraft, dieſe Beſchaffenheiten der Gegenſtände durch Zeit- und Nebenwörter näher zu beſtimmen.

Das Erſte, das Benennen der Gegenſtände, iſt, wie wir ſahen, Object der Peſtalozziſchen Namenlehre, jedoch, näher betrachtet, nicht das aus dem Erkennen entſpringende Benennen, ſondern die Namen an und für ſich ſind es.

Wenn Peſtalozzi bei der zweiten Operation, dem Bewußtwerden und Benennen der Merkmale, den Kinder „Aal" hinſchreibt und dazu die Merkmale „ſchlüpfrig, wurmförmig, lederhäutig", ſo werden die Kinder ſich keineswegs durch Betrachtung eines Aals ſeiner Merkmale bewußt, und lernen ſie benennen, vielmehr bekommen ſie nur Adjectiva zu dem Subſtantiv Aal. Vom Prozeß, wie dieſe Beſchaffenheitswörter aus dem Anſchauen der Beſchaffenheiten hervorgehen, iſt wiederum nicht die Rede.

Noch ſtärker tritt dieſe Hintanſetzung der Anſchauung hervor, da Peſtalozzi weiterhin das zu Lernende unter folgende Rubriken theilt:

1) Erdbeſchreibung.
2) Hiſtorie.
3) Naturlehre.
4) Naturgeſchichte.
5) Anthropologie.

Jede dieſer fünf Rubriken theilt er wieder in 40 Unterabtheilungen, ſo daß er 200 Unterabtheilungen erhält. Er giebt nun Reihenfolgen von Wörtern über alle dieſe Gegenſtände in alphabetiſcher Ordnung, welche den Kindern „bis zur Unvergeßlichkeit" einzuprägen ſind. Darnach ſoll dieſe alphabetiſche Nomenklatur in eine „wiſſenſchaftliche" verwandelt werden. „Ich *weiß nicht*, ſagt Peſtalozzi, ob es nöthig iſt,

die Sache noch mit einem Exempel zu erläutern; es scheint mir beinahe überflüssig; doch will ich es wegen der Neuheit der Form thun. Z. E. eine von den Unterabtheilungen von Europa ist: Deutschland; nun wird dem Kinde zuerst die Oberabtheilung Deutschlands in 10 Kreise bis zur Unvergeßlichkeit geläufig gemacht; dann werden ihm die Städte Deutschlands zuerst in alphabetischer Ordnung zum Lesen vorgelegt; aber zum Voraus ist jede dieser Städte mit der Zahl des Kreises bezeichnet, in dem sie liegt. Sobald nun auch das Lesen dieser Städte ihnen geläufig ist, so macht man sie auf den Zusammenhang dieser Zahlen mit den Unterabtheilungen der Hauptrubriken bekannt, und das Kind ist in wenigen Stunden im Stande, die ganze Reihenfolge der Städte Deutschlands nach den Unterabtheilungen ihrer Oberrubriken zu bestimmen, wenn man ihm zum Beispiel folgende Oerter Deutschlands mit Zahlen bestimmt vor Augen legt:

Aachen 6.
Aalen 3.
Abenberg 4.
Aberthan 11.
Acken 10.
Adersbach 11.
Agler 1.
Ahrbergen 10.
Aigremont 8.
Ala 1.
Allenbach 5.
Allendorf 5.
Allersperg 2.
Alschaufen 3.
Alsleben 10.
Altbunzlau 11.
Altena 8.
Altenau 10.
Altenberg 9.
Altenburg 9.
Altensalza 10.
Altkirchen 8.
Altona 10.
Altorf 1.
Altranstädt 9.
Altwasser 13.
Alkerdissen 8.
Amberg 2.
Ambras 1.
Amöneburg 6.
Andernach 6.

ſo lieſt es ſie auf folgende Weiſe;

Aachen liegt im weſtphäliſchen Kreiſe,
Abenberg im fränkiſchen,
Acken im niederſächſiſchen Kreiſe u. ſ. w.

So wird das Kind offenbar in den Stand geſetzt, beim erſten Erblicken der Zahl oder des Zeichens, in welche die Oberrubrik den Gegenſtand ſeiner Reihenfolge abtheilt, zu beſtimmen, in welche Kunſtanſicht jedes Wort dieſer Reihenfolge gehört, und ſo die alphabetiſche Nomenklatur, wie geſagt, in eine wiſſenſchaftliche zu verwandeln."

Eine Widerlegung dieſes Verfahrens iſt unnöthig.

Weiterhin folgt eine Anweiſung, uns „das Weſen, die Beſchaffenheit und die Kräfte aller Gegenſtände, die wir uns durch die Namenlehre zum Bewußtſein gebracht und durch die Zuſammenſtellung ihrer Namen und ihrer Beſchaffenheiten auf einen gewiſſen Grad klar gemacht haben, noch mehr zu verdeutlichen". Die Mutter ſoll deshalb dem Kinde Redeübungsſätze vorſagen und nachſprechen laſſen. Unter dieſen Sätzen ſind viele dem Kinde ganz unverſtändliche, z. B. der Gläubiger will bezahlt ſein. Das Recht muß gehandhabt ſein u. a.

Es ſind Redeübungen ohne irgend einen Hintergrund von Anſchauung. —

Wir haben ſchon am Anfange dieſes Artikels Fichte's Rede über die Nationalerziehung mitgetheilt. Man fragte ihn, an welches in der wirklichen Welt ſchon vorliegende Glied die Ausführung der neuen Erziehung ſich anknüpfen ſollte. Er verwies auf Heinrich Peſtalozzi's Unterrichtsgang, und verglich ihn mit Luther, beſonders in ſeiner Liebe zum armen verwahrloſten Volke, und kritiſirt dann die Peſtalozzi'ſche Methode. Er ſpricht gegen deſſen irrige Anſicht der Sprache, „als eines Mittels, unſer Erkenntniß von dunkler Anſchauung zu deutlichen Be-

griffen zu erheben;" auch gegen das Buch der Mütter. Dringend empfiehlt er dagegen die von Pestalozzi in Anregung gebrachte Entwickelung der körperlichen Fertigkeiten; auch um die ganze Nation kriegsfertig zu machen und dadurch die stehenden Heere zu beseitigen. Das Geschick, sich sein Brot zu verdienen, stellt er, wie Pestalozzi, hoch als Bedingung eines ehrenfesten bürgerlichen Daseins.

Besonders legt er dem Staate die Verpflichtung auf, sich der Erziehung anzunehmen. Er sprach im Jahre 1808; er sprach in der, durch den unglücklichen Krieg der vorangehenden Jahre tief gedemüthigten Hauptstadt Preußens, in der hoffnungslosesten Zeit Deutschlands.

„Möchte der Staat," sprach er zu preußischen Zuhörern, unter denen sich hohe Staatsbeamte befanden, „und Alle, die denselben berathen, es wagen, seine eigentliche dermalige Lage in's Auge zu fassen und sie sich zu gestehen; möchte er lebendig einsehen, daß ihm durchaus kein anderer Wirkungskreis übrig gelassen ist, in welchem er als ein wirklicher Staat, ursprünglich und selbstständig, sich bewegen und etwas beschließen könne, außer diesem, der Erziehung der kommenden Geschlechter; daß, wenn er nicht überhaupt nichts thun will, er nur noch dieses thun kann; daß man aber auch dieses Verdienst ihm ungeschmälert und unbeneidet überlassen werde. Daß wir es nicht mehr vermögen, thätigen Widerstand zu leisten, ist, als in die Augen springend und von Jedermann zugestanden, schon früher von uns vorausgesetzt worden. Wie können wir nun die Fortdauer unsers dadurch verwirkten Daseins gegen den Vorwurf der Feigheit und einer unwürdigen Liebe zum Leben rechtfertigen? Auf keine andere Weise, als wenn wir uns entschließen, nicht für uns selbst zu leben, und dieses *durch die That* darthun; wenn wir uns zum Samen-

korne einer würdigen Nachkommenſchaft machen, und lediglich um dieſer willen uns ſo lange erhalten wollen, bis wir ſie hingeſtellt haben. Jenes erſten Lebenszweckes verluſtig, was könnten wir dennoch Anderes thun? Unſere Verfaſſungen wird man uns machen, unſere Bündniſſe und die Anwendungen unſerer Streitkräfte wird man uns anzeigen, ein Geſetzbuch wird man uns leihen, ſelbſt Gericht und Urtheilſpruch und Ausübung derſelben wird man uns bisweilen abnehmen; mit dieſen Sorgen werden wir auf die nächſte Zukunft verſchont bleiben. Bloß an die Erziehung hat man nicht gedacht; ſuchen wir ein Geſchäft, ſo laßt uns dieſes ergreifen! Es iſt zu erwarten, daß man in demſelben uns ungeſtört laſſen werde. Ich hoffe — vielleicht täuſche ich mich ſelbſt darin, aber da ich nur um dieſer Hoffnung willen noch leben mag, ſo kann ich es nicht laſſen, zu hoffen — ich hoffe, daß ich einige Deutſche überzeuge und ſie zur Einſicht bringen werde, daß es allein die Erziehung ſei, die uns retten könne von allen Uebeln, die uns drüken. Ich rechne beſonders darauf, daß die Noth uns zum Aufmerken und zum ernſten Nachdenken geneigter gemacht habe. Das Ausland hat andern Troſt und andere Mittel; es iſt nicht zu erwarten, daß es dieſem Gedanken, falls er je an daſſelbe kommen ſollte, einige Aufmerkſamkeit ſchenken oder einigen Glauben beimeſſen werde; ich hoffe vielmehr, daß es zu einer reichen Quelle von Beluſtigung für die Leſer ihrer Journale gedeihen werde, wenn ſie je erfahren, daß ſich Jemand von der Erziehung ſo große Dinge verſpreche." —

Die Erziehungsanſtalt in Iſerten war ebenfalls unter Peſtalozzi's Auſpicien gegründet worden. Raumer ſchildert ihren Zuſtand im Jahre 1807:

„Damals wohnten 137 Zöglinge von 6 bis 17 Jahren im Schloſſe, 28 außerhalb deſſelben in der

Stadt, die aber auch zu Mittag im Schloß aßen, zusammen also 165. Unter ihnen waren 78 aus der Schweiz, die übrigen aus Deutschland, Frankreich, Rußland, Italien, Spanien und Nordamerika. Im Schlosse wohnten 15 Lehrer, worunter 9 Schweizer, welche in der Anstalt gebildet waren. Dazu kamen 32 Erwachsene, welche die Methode studirten; 7 davon waren Schweizer. Das Innere des Schlosses machte einen düstern Eindruck, desto schöner war die Lage. Eine große Wiese trennt es von dem Südende des herrlichen Neuenburger Sees, an dessen Abendseite sich der mit Weingeländen bedeckte Bergzug des Jura erhebt. Auf den Jurahöhen, über dem durch Karl des Kühnen Niederlage berühmten Granson, überblickt man die ganze Alpenkette vom Pilatus bei Luzern bis zum Montblanc, auch sieht man weit in Frankreich hinein.

Kurze Zeit nach meiner Ankunft zog ich in das Schloß, schlief und aß mit den Kindern. Wollte ich für mich arbeiten, so geschah es an einem Stehpult mitten im Getümmel einer Klasse. Kein Lehrer hatte eine eigene Wohnstube. Ich war nun fest willens, forthin alle meine Kräfte der Anstalt zu widmen, weshalb ich auch Fritz Reichardt, den Bruder meiner Braut, einen Knaben von 8 Jahren, mit mir genommen hatte und der Anstalt übergab. Meine Lage war ganz geeignet, um den Bericht über das Institut mit dem zu vergleichen, was ich täglich sah und erlebte. Je höher meine Erwartungen durch jenen Bericht gesteigert waren, um so tiefer war freilich der Schmerz, als ich allmälig enttäuscht wurde; ich wähnte ja, die letzten Hoffnungen meines Vaterlandes schwinden zu sehen. —

Kaum brauche ich diese Enttäuschungen näher zu charakterisiren; ergeben sie sich doch aus Pestalozzi's *Anmerkungen* zum spätern Abdruck seines Berichts,

vornehmlich aber aus dem Buche: „Meine Lebensſchickſale.“ Doch will ich einige Hauptpunkte herausheben.

Vor Allem das, was im Bericht über den innerſten Geiſt der Anſtalt geſagt iſt, der ein Geiſt der reinſten Familienliebe ſei. „Wir dürfen, heißt es, öffentlich mit gutem Gewiſſen es ſagen: die Kinder unſerer Anſtalt ſind froh und glücklich, ihre Unſchuld wird bewahrt, ihre Religioſität genährt, ihr Geiſt gebildet, ihr Wiſſen vermehrt, ihr Herz erhoben. Die Einrichtungen, welche hierfür beſtehen, haben eine ſtille, innere Kraft. Sie ruhen vorzüglich auf dem liebreichen und wohlwollenden Charakter, der die Lehrer unſeres Hauſes auszeichnet, und der durch eine kraftvolle Thätigkeit unterſtützt iſt. Im Ganzen herrſcht der Geiſt eines großen häuslichen Vereins, in welchem nach dem Bedürfniß eines ſolchen ein reiner, väterlicher und brüderlicher Sinn überall hervorleuchtet. Die Kinder fühlen ſich frei, ihre Thätigkeit findet in ihren Beſchäftigungen ſelbſt einen lebendigen Reiz; Anhänglichkeit und Vertrauen erhebt ihr Gemüth.“ „Das Leben des Hauſes iſt Schule der häuslichen Anhänglichkeit und des häuslichen Zuſammenhangs in einem ſeltenen Umfange.“ „Alle Lehrer gemeinſam, als ein organiſirtes Ganze, thun das an allen Kindern, was die ſorgfältige Mutter allein an ihren wenigen Kindern thut.“ Die Maſſe der Lehrer „erhebt ſich zur vollkommenſten Einheit des Sinnes und Thuns, und erſcheint den Kindern nur als eine Perſon.“

„Im Allgemeinen iſt zu bemerken, daß wir allenthalben den Geiſt des Friedens, der Liebe und gegenſeitiger brüderlicher Handbietung zu wecken und zu nähren ſuchen. Die Maſſe unſeres Hauſes iſt gut. Ein Geiſt der Kraft, der Ruhe und der Anſtrengung weht über das Ganze. Vieles zeichnet ſich in unſerer

Mitte sehr aus. Einige Zöglinge zeigen Engelherzen, voll Liebe und Ahndung eines höheren Sinnes und Lebens. Die Schlechtheit fühlt sich im Ganzen unsers Thuns und unsers Seins nicht behaglich; hingegen findet jeder Funke des Edeln und Guten, das auch im Schlechten noch da ist, in unserer Mitte Nahrung und Belebung. Das Gemüth der Kinder wird im Allgemeinen weder durch Strafen verhärtet, noch durch Belohnungen veroberflächlicht und vereitelt. Das Sanftschonende der liebevollsten Haushaltung hat in unserer Mitte den ungestörtesten Spielraum. Die Kinder werden nicht leicht gekränkt. Der Schwache wird nicht dahin gelenkt, sich mit dem Stärkern, sondern mit sich selbst zu vergleichen. Wir fragen den Zögling niemals: Kannst du, was ein Anderer? Wir fragen ihn nur: Kannst du die Sache? Aber wir fragen ihn immer: Kannst du sie vollkommen? Zwischen Zögling und Zögling findet so wenig Collisionsstreit statt, als zwischen liebreichen Geschwistern, die in einer glücklichen Lage mit einer liebevollen Mutter leben."

„Wir leben brüderlich vereinigt, frei und froh neben einander, und sind für das, was wir für das einzige Nothwendige erkennen, ein Herz und eine Seele. Auch dürfen wir es sagen: Unsere Zöglinge sind mit uns ein Herz und eine Seele. Sie fühlen, daß wir väterlich an ihnen handeln; sie fühlen, daß wir sie nicht bloß unterrichten; sie fühlen, daß wir Alles, was in ihnen Mensch ist, zu ihrer Bildung in Bewegung und in's Leben setzen. Auch hangen sie mit ganzem Herzen an unserm Thun. Sie leben in stetem Bewußtsein ihrer Kraft."

Mußte nicht selbst ein nüchterner Leser der mitgetheilten Stellen glauben, daß in der Pestalozzi'schen Anstalt auf seltene Weise ein Geist der herzlichsten Liebe und Eintracht walte? Wie viel mehr mußte

ich dies Glauben, der ich tief betrübt vom Unglück jener Tage, durch Fichte begeistert, in Iferten die in Liebe starken Anfänge einer bessern Zeit erblickte und zu erblicken mich sehnte. Wer jene Schmerzensjahre, in denen die Ungerechtigkeit zunahm und die Liebe in Vielen erkaltete, wer sie nicht mit durchlebt hat, der mag vielleicht über den Enthusiasmus der Verzweiflung spotten.

Pestalozzi selbst sagt von der Anstalt, sie habe schon, als sie von Buchsee nach Iferten verlegt ward, „die Keime ihres innern Verderbens — es sind seine Worte — in der Ungleichheit und im Widerspruche der Neigungen, Gesinnungen, Kräfte und Ansprüche ihrer Glieder in sich selbst getragen; obgleich diese Entzweiung sich noch nichts weniger als allgemein frei und grell ausgesprochen.“ Viele Glieder seien jedoch noch für den Frieden, andere gemäßigt gewesen. „Doch die Keime unsers Verderbens waren gelegt und hatten, wenn auch vielseitig noch unsichtbar, tief gewurzelt. Von der Reinheit, Einfachheit und Unschuld unserer ersten Bestrebungen durch Zeitverführung und Scheinglück im Innersten unserer Gefühle abgelenkt, unter uns selbst in unserm Innersten getrennt und durch die Heterogenität unserer Eigenheiten zum Voraus unfähig gemacht, jemals im Geist und in der Wahrheit für unsere Zwecke ein Herz und eine Seele zu werden, standen wir äußerlich vereinigt und zwar in Rücksicht auf die innere Wahrheit der Neigung zu dieser Vereinigung uns selbst täuschend, neben einander, und wandelten unglücklicher Weise, und zwar jeder Einzelne nach seiner Art, mit festen und zum Theil gewaltsamen Schritten auf einer Bahn, die uns, ohne daß wir uns dessen eigentlich bewußt waren, mit jedem Tage mehr von der Fähigkeit, jemals für unsere Zwecke in Einfachheit, Wahrheit und Unschuld wirklich einig zu werden, entfernten.“

Hiermit stimmt Ramsauer ganz überein. „In Burgdorf," sagt er, „habe ein gemüthliches Leben geherrscht. Dies hörte auf, als als das Familienleben sich mehr in ein verfassungsmäßiges Staatsleben im Institut ausbildete. Nun konnte der Einzelne leichter in der Menge sich verlieren: dadurch entstand denn der Eifer, sich geltend und bemerkbar zu machen. Der Egoismus trat in immer schrofferen Formen hervor. Neid und Mißgunst wucherten in vielen Herzen."

„Man sprach zwar viel von einem Familienleben, das in einer Erziehungsanstalt vorherrschen müsse, wie man stets gar viel von einer harmonischen Entwickelung aller Kräfte der Zöglinge sprach und schrieb, — beide existirten aber mehr in der Theorie, als in der Ausführung. Es war zwar im Allgemeinen viel gemeinschaftliche Theilnahme, den Einzelnen ließ man aber doch ziemlich gehen und stehen, wie er eben gerade stehen und gehen konnte, und der ganze Ton des Hauses war mehr ein Ton des Haschens und Treibens, als ein häuslicher Ton."

Im Bericht heißt es: „In Rücksicht der Ausübung der Sache, in Rücksicht auf das Institut, dürfen wir bestimmt sagen: sie hat die Feuerprobe acht strenger Jahre bestanden und ist darin bewährt erfunden worden."

Hierzu bemerkte Pestalozzi im Jahre 1823: „Das was zur Bestätigung dieser Ansicht (das Institut sei in der Feuerprobe acht strenger Jahre bewährt erfunden worden) hier gesagt wird, ist allgemein eine Folge der in diesem Zeitpunkt stattgefundenen großen Täuschung, daß alles das, wozu wir freilich einen sehr belebten Willen und einige klare Ansichten in uns selbst trugen, und was durch äußere glückliche Umstände uns noch doppelt irre führte, wirklich so sei, wie es hätte sein sollen und wie wir es auch gerne gemacht hätten. Aber die Folgen der ein-

ſeitigen Wahrheit, die wir diesfalls in uns ſelbſt trugen, wurden durch Mangel an genugſamen Kräften, Kenntniſſen und Fertigkeiten zu ihrer Ausführung in unſerer Mitte allgemein ſtille geſtellt, verwirrt und zum Samen eines vielſeitigen Unkrautes, das die guten Körner, die in unſerm Boden lagen, von allen Seiten drängte, beengte und hier und da erſtickte. Auch haben wir es in dieſem Zeitpunkt nicht erkannt, und konnten es, wie wir in demſelben lebten, dachten, handelten und träumten, nicht erkennen."

Ich weiß wohl, daß man dieſe ſpätern Aeußerungen Peſtalozzi's theils ſeiner Altersſchwäche, theils dem Einfluſſe Schmid's hat beimeſſen wollen. Dem kann Raumer nicht beipflichten. Sagte Peſtalozzi ja ſchon am Neujahrstage 1808, zu derſelben Zeit, als jener Bericht erſchien, zu ſeinen Lehrern: „Mein Werk war durch Liebe gegründet; die Liebe ſchwand in unſerer Mitte; ſie mußte ſchwinden. Wir täuſchten uns über die Kraft, die dieſe Liebe fordert; ſie mußte ſchwinden. — Ich bin nicht mehr im Stande, zu helfen. Das Gift, das am Herzen unſres Werks nagt, häuft ſich in unſerer Mitte. Die Weltehre wird dieſes Gift ſtärken. O Gott! gieb, daß wir unſerer Täuſchung nicht länger unterliegen. Ich achte die Lorbeeren, die man uns ſtreut, für Lorbeeren, die man einem Todtengerippe aufſetzt. Ich ſehe das Todtengerippe meines Werks, in ſofern es mein Werk iſt, vor meinen Augen. Ich habe es euch vor die eurigen ſtellen wollen. Ich habe das Todtengerippe, das in meinem Haus iſt, belorbeert vor meinen Augen erſcheinen und den Lorbeer plötzlich in Feuer aufgehen ſehen. Er mag das Feuer der Trübſale, die über mein Haus kommen werden und kommen müſſen, nicht ertragen; er wird verſchwinden, er muß verſchwinden. Mein Werk wird beſtehen. Aber die Folgen meiner Fehler werden nicht vergehen. Ich

werde ihnen unterliegen. Meine Rettung ist mein Grab. Ich gehe hin, Ihr aber bleibet. Möchten diese Worte jetzt mit Feuerflammen vor Euern Augen stehen! — Freunde! werdet besser als ich war, damit Gott sein Werk durch Euch vollende, da er es durch mich nicht vollendet. Werdet besser, als ich war. Bringt Euch durch Eure Fehler nicht eben die Hindernisse in den Weg, die ich mir durch die meinigen in den Weg gelegt habe. Laßt Euch vom Schein des Erfolgs nicht täuschen, wie ich mich davon täuschen ließ. Ihr seid zu hoher, Ihr seid zu allgemeiner Aufopferung berufen, oder auch Ihr rettet mein Werk nicht. Genießet der heutigen Tage, genießet der Fülle der Weltehre, deren Maß für uns auf die oberste Höhe gestiegen; aber gedenket, daß sie verschwindet, wie die Blume des Feldes, die eine kleine Zeit blühet, bald aber verschwindet."

Wie Pestalozzi noch als Greis über die Erziehung dachte, erhellt aus folgender Stelle einer Rede, die er an seinem 73jährigen Geburtstage hielt. Sie heißt: „Der Erzieher ist es nicht, der irgend eine Kraft des Menschen in ihn hineinlegt, er ist es nicht, der irgend einer Kraft Leben und Athem giebt; er sorgt nur, daß keine äußere Gewalt den Entfaltungsgang der Natur in seinen einzelnen Kräften hemme und störe; er sorgt dafür, daß die Entfaltung jeder einzelnen Kraft der Menschennatur nach den Gesetzen derselben ihren ungehemmten Lauf finde. Die sittlichen, die geistigen und die Kunstkräfte unserer Natur müssen an sich gleichsam aus sich selbst hervorgehen, und durchaus nicht aus den Folgen der Kunst, die sich in die Bildung derselben eingemischt hat. Der Glaube muß wieder durch das Glauben und nicht durch das Wissen und Verstehen des Geglaubten, das Denken muß wieder durch das Denken und nicht durch das *Wissen und* Kennen des Gedachten, oder der Gesetze

des Denkens, die Liebe muß wieder aus dem Lieben und nicht aus dem Wiſſen und Kennen des Liebenswürdigen und der Liebe ſelber, und auch die Kunſt muß wieder aus dem Können und nicht aus dem tauſendfachen Gerede über das Können hervorgebracht werden."

Der Leſer urtheile nach den mitgetheilten Stellen über die Geiſtes- und Herzensjugendfriſche des 73jährigen Greiſes.

Aber ſeine „unübertreffliche Regierungsunfähigkeit", wie er es ſelbſt nennt, verließ ihn auch jetzt nicht. Eine Armenanſtalt wurde von ihm 1818 in der Nähe von Iferten, zu Clindy, geſtiftet; man begann mit 12 armen Knaben. „Sie ſollten als Arme erzogen, zur Erziehung und zum Unterricht für die Armen gebildet werden", ſagt Peſtalozzi. Bald nahm man aber auch Kinder gegen eine Penſion von 12 Louisd'or auf; die Zahl wuchs in wenigen Monaten auf 30. Man kann denken, daß Penſionairs den Charakter der Armenanſtalt verwirrten. Im höchſten Grade geſchah dies aber durch merkwürdige, wahrhaft widerſinnige Unterrichtsexperimente. Ein Engländer, Namens Greaves, kam 1819 nach Iferten; ſein Anerbieten, dieſe armen Schweizerkinder unentgeltlich im Engliſchen zu unterrichten, ward angenommen. Peſtalozzi bemerkt freilich ſelbſt: „Es machte dies einen uns für die urſprüngliche Beſtimmung dieſer Kinder ſehr irrelenkenden Eindruck." Dem engliſchen Unterricht ſchloß ſich bald darauf franzöſiſcher und lateiniſcher an. In den Elementarfächern, erzählt Peſtalozzi, hätten die armen Kinder Außerordentliches geleiſtet. „Ich hatte, ſagt er jedoch, ſchon kein Armenerziehungsinſtitut mehr, hingegen zwei wiſſenſchaftlich zu bildende, die ich aber nicht mehr getrennt von einander beſtehen laſſen konnte. So ward denn die ſogenannte Armenanſtalt von Clindy mit dem In-

stitut in Iferten vereinigt." Die armen Kinder sollen, nach Pestalozzi's Erzählung, den Institutszöglingen nachahmungswürdige Muster gewesen sein, besonders hinsichtlich ihrer Kenntnisse. Vielfach wurden sie selbst zum Unterrichten verwendet. „Der Unterricht, sagt Pestalozzi, den die Zöglinge in unserer Anstalt gaben, wurde in Rücksicht auf seine Solidität und Naturgemäßheit dem Unterricht der gebildetsten älteren Lehrer unseres Hauses vorgezogen." Vorzüglich warfen sie sich auf Zahl- und Formenlehre. War es ein Wunder, daß diese armen Kinder bald anfingen, sich den Institutskindern gleichzustellen in den Freistunden lieber mit diesen spielen, als Holz hacken und Mist laden wollten; — daß sie, in drei fremden Sprachen unterrichtet, nicht mehr Armenschulmeister werden, das Latein nicht zwecklos gelernt haben mochten?

Wir können es uns nicht versagen, das mitzutheilen, was Raumer am Schluß des zweiten Bandes seiner „Geschichte der Pädagogik" über Pestalozzi's Verhältniß zum Christenthume und in dem „Rückblick" über den gesammten Charakter dieses großen Pädagogen sagt:

„Ein armer Müdling ruht Pestalozzi im Grabe. Am Grabe tritt eine Sabbathsstille ein; wir blicken zurück auf das vergangene, wir blicken aber zugleich vorwärts in das ewige Leben des Gestorbenen, und fragen: ob er sich ernst auf die Ewigkeit in dieser Zeitlichkeit vorbereitet habe; ob alle Arbeit seines Lebens in dem Herrn gethan und ob er in dem Herrn gestorben sei. —

Nicht wie strenge Todtenrichter fragen wir, sondern in aller Demuth miterlöster sündiger Mitmenschen des Todten, wir fragen mit dem Wunsche der Liebe, daß er selig werde. —

In einem Briefe vom Jahre 1793 schreibt Pesta-

lozzi: „Ich ging ſchwankend, zwiſchen Gefühlen, die mich zur Religion hinzogen, und Urtheilen, die mich von derſelben weglenkten, den todten Weg meines Zeitalters; ich ließ das Weſentliche der Religion in meinem Innerſten erkalten, ohne eigentlich gegen die Religion zu entſcheiden.“

Das iſt das Urtheil, welches er im 48ſten Jahre über ſich ausſprach; zur Zeit Robespiere's, da das irdiſche politiſche Element dermaßen in den Gemüthern herrſchte, daß dem religiöſen keine ſtille Heimath blieb.

Die Abendſtunde des Einſiedlers, 13 Jahre früher geſchrieben, als die Welt noch ruhiger, noch nicht aus den Angeln war, enthält Stellen, die von chriſtlicher Salbung durchdrungen ſind. Vornehmlich gehört dahin der ſchon mitgetheilte Schluß des Ganzen, da es von Chriſto heißt: er ſei „der Mann Gottes, der mit Leiden und Sterben der Menſchheit das allgemein verlorene Gefühl des Kinderſinns gegen Gott wieder herſtellt, der Erlöſer der Welt, der geopferte Prieſter des Herrn, der Mittler zwiſchen Gott und der gottesvergeſſenen Menſchheit; ſeine Lehre ſei Offenbarung Gottes des Vaters an das verlorene Geſchlecht ſeiner Kinder“.

Andere Stellen dieſer Schrift ſtehen aber, ſo anlockend ſie auch klingend, mit weſentlichen Lehren des Chriſtenthums in Widerſpruch. So, wenn Peſtalozzi ſagt: „Glaube an Gott, du biſt reiner Sinn der Einfalt, horchendes Ohr der Unſchuld auf den Ruf der Natur, daß Gott Vater iſt.“

Wo findet ſich das Ohr der Unſchuld? Es heißt: „Vor dir iſt kein Lebendiger gerecht, auch nicht einer, da iſt nicht, der nach Gott frage; ſie ſind alle abgewichen und alleſammt untüchtig geworden, da iſt nicht, der Gutes thue, auch nicht Einer.“

Wo iſt das Ohr der Unſchuld? Wäre es unter

den Menschen zu finden, so könnte es freilich einen Ruf der Natur vernehmen, daß Gott Vater sei. Dann hätten auch die Heiden „Vater unser" beten können. Aber nirgends findet sich eine Spur, daß die Alten ihre Götter, geschweige denn Gott kindlich geliebt.

Und könnte der Mensch von Natur Gott lieben, wozu wäre dann Christus „der Wiederhersteller des verlorenen Kindersinns der Menschheit?" Aber dieser Ausdruck selbst dünkt mir fast ein Euphemismus für das: der Herr warf unser aller Sünde auf ihn.

Wie tief die Ansicht Pestalozzi's von der Unschuld der Kinder auf seine Pädagogik Einfluß übte, sahen wir schon bei der Betrachtung des Buches: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt"; er will, wie Rousseau, Feigen von den Disteln lesen. — Ob er der Ansicht bis an sein Ende anhing? Wir werden die Frage verneinen.

In Lienhard und Gertrud ist alles Gewicht auf das thätige Christenthum gelegt, die Liebe zuweilen fast im Gegensatz des Glaubens hingestellt, indem der todte Heuchlerglaube nicht immer scharf genug vom ächten Glauben, der in Liebe thätig ist, unterschieden wird. Der Geistliche in Lienhard ist ein redlicher Mann, doch zum bloßen Moralisiren stark hinneigend; seine Seelsorge ist mehr die eines treuen, persönlichen Freundes, als in Geist und Kraft einer Kirche.

In den „Nachforschungen" wird das Christenthum eine Religion der Sittlichkeit genannt, eine Anstrengung, den Geist über das Fleisch herrschen zu lassen. Wenn Pestalozzi nach dem angeführten Briefe zwischen Gefühlen schwankte, die ihn zur Religion hinzogen, und Urtheilen, die ihn von ihr weglenkten, so tritt gerade in der genannten Schrift, diesem mühsamen Verstandesprodukte, Gefühl und Christenthum *zugleich zurück.*

Im Buche: „Wie Gertrud ꝛc.“ iſt die pädagogiſch religiöſe Seite, wie wir ſahen, ſehr ſchwach, es iſt mehr eine rhetoriſche, von Chriſtus entfremdete Verſtandestheorie.

Aber auch in dieſem Buche blickt ſein Gefühl wiederholt durch, es tritt uns die Sehnſucht und das Ziel ſeines mühevollen Lebens, die Tiefe einer Liebe entgegen, welche dem armen unbeholfenen Manne unzählige Schmerzen brachte, ja ihn faſt zur Verzweiflung trieb. Aus tiefer Noth ſchreit er dann zu Gott, bittend, hoffend, dankend. „Freund, ſchreibt er an Geſner, laß mich jetzt einen Augenblick mein Thun und mein Ziel vergeſſen, mich ganz dem Gefühl der Wehmuth überlaſſen, die mich umwandelt, daß ich noch lebe und nicht mehr ich ſelbſt bin. Ich habe Alles verloren, ich habe mich ſelbſt verloren; dennoch haſt du, o Herr, die Wünſche meines Lebens in mir erhalten und das Ziel meiner Schmerzen nicht vor meinen Augen zertrümmert, wie du das Ziel von tauſend Menſchen, die ſich ihre eigenen Wege verdarben, vor ihren und meinen Augen zertrümmert haſt. Du haſt das Werk meines Lebens mir mitten in meiner Zerſtörung erhalten, und mir in meinem hoffnungslos dahinſchwindenden Alter noch eine Abendröthe aufgehen laſſen, deren lieblicher Anblick die Leiden meines Lebens aufwiegt. Herr! ich bin nicht werth der Barmherzigkeit und Treue, die du mir erwieſen. Du, du allein haſt dich des zertretenen Wurms noch erbarmt; du allein haſt das zerknickte Rohr nicht zerbrochen; du allein haſt den glimmenden Docht nicht ausgelöſcht, und dein Angeſicht nicht bis an meinen Tod von dem Opfer weggewandt, das ich von Keindesbeinen an den Verlaſſenen im Lande habe bringen wollen und nie habe bringen können!“

Ehe ich den religiöſen Charakter ſpäterer Schriften *Peſtalozzi's betrachte*, will ich den ſeines Inſtituts

werde ihnen unterliegen. Meine Rettung ist mein Grab. Ich gehe hin, Ihr aber bleibet. Möchten diese Worte jetzt mit Feuerflammen vor Euern Augen stehen! — Freunde! werdet besser als ich war, damit Gott sein Werk durch Euch vollende, da er es durch mich nicht vollendet. Werdet besser, als ich war. Bringt Euch durch Eure Fehler nicht eben die Hindernisse in den Weg, die ich mir durch die meinigen in den Weg gelegt habe. Laßt Euch vom Schein des Erfolgs nicht täuschen, wie ich mich davon täuschen ließ. Ihr seid zu hoher, Ihr seid zu allgemeiner Aufopferung berufen, oder auch Ihr rettet mein Werk nicht. Genießet der heutigen Tage, genießet der Fülle der Weltehre, deren Maß für uns auf die oberste Höhe gestiegen; aber gedenket, daß sie verschwindet, wie die Blume des Feldes, die eine kleine Zeit blühet, bald aber verschwindet."

Wie Pestalozzi noch als Greis über die Erziehung dachte, erhellt aus folgender Stelle einer Rede, die er an seinem 73jährigen Geburtstage hielt. Sie heißt: „Der Erzieher ist es nicht, der irgend eine Kraft des Menschen in ihn hineinlegt, er ist es nicht, der irgend einer Kraft Leben und Athem giebt; er sorgt nur, daß keine äußere Gewalt den Entfaltungsgang der Natur in seinen einzelnen Kräften hemme und störe; er sorgt dafür, daß die Entfaltung jeder einzelnen Kraft der Menschennatur nach den Gesetzen derselben ihren ungehemmten Lauf finde. Die sittlichen, die geistigen und die Kunstkräfte unserer Natur müssen an sich gleichsam aus sich selbst hervorgehen, und durchaus nicht aus den Folgen der Kunst, die sich in die Bildung derselben eingemischt hat. Der Glaube muß wieder durch das Glauben und nicht durch das Wissen und Verstehen des Geglaubten, das Denken muß wieder durch das Denken und nicht durch das Wissen und Kennen des Gedachten, oder der Gesetze

des Denkens, die Liebe muß wieder aus dem Lieben und nicht aus dem Wiſſen und Kennen des Liebenswürdigen und der Liebe ſelber, und auch die Kunſt muß wieder aus dem Können und nicht aus dem tauſendfachen Gerede über das Können hervorgebracht werden."

Der Leſer urtheile nach den mitgetheilten Stellen über die Geiſtes- und Herzensjugendfriſche des 73jährigen Greiſes.

Aber ſeine „unübertreffliche Regierungsunfähigkeit", wie er es ſelbſt nennt, verließ ihn auch jetzt nicht. Eine Armenanſtalt wurde von ihm 1818 in der Nähe von Iferten, zu Clindy, geſtiftet; man begann mit 12 armen Knaben. „Sie ſollten als Arme erzogen, zur Erziehung und zum Unterricht für die Armen gebildet werden", ſagt Peſtalozzi. Bald nahm man aber auch Kinder gegen eine Penſion von 12 Louisd'or auf; die Zahl wuchs in wenigen Monaten auf 30. Man kann denken, daß Penſionairs den Charakter der Armenanſtalt verwirrten. Im höchſten Grade geſchah dies aber durch merkwürdige, wahrhaft widerſinnige Unterrichtsexperimente. Ein Engländer, Namens Greaves, kam 1819 nach Iferten; ſein Anerbieten, dieſe armen Schweizerkinder unentgeltlich im Engliſchen zu unterrichten, ward angenommen. Peſtalozzi bemerkt freilich ſelbſt: „Es machte dies einen uns für die urſprüngliche Beſtimmung dieſer Kinder ſehr irrelenkenden Eindruck." Dem engliſchen Unterricht ſchloß ſich bald darauf franzöſiſcher und lateiniſcher an. In den Elementarfächern, erzählt Peſtalozzi, hätten die armen Kinder Außerordentliches geleiſtet. „Ich hatte, ſagt er jedoch, ſchon kein Armenerziehungsinſtitut mehr, hingegen zwei wiſſenſchaftlich zu bildende, die ich aber nicht mehr getrennt von einander beſtehen laſſen konnte. So ward denn die ſogenannte Armenanſtalt von Clindy mit dem In-

werde ihnen unterliegen. Meine Rettung ist mein Grab. Ich gehe hin, Ihr aber bleibet. Möchten diese Worte jetzt mit Feuerflammen vor Euern Augen stehen! — Freunde! werdet besser als ich war, damit Gott sein Werk durch Euch vollende, da er es durch mich nicht vollendet. Werdet besser, als ich war. Bringt Euch durch Eure Fehler nicht eben die Hindernisse in den Weg, die ich mir durch die meinigen in den Weg gelegt habe. Laßt Euch vom Schein des Erfolgs nicht täuschen, wie ich mich davon täuschen ließ. Ihr seid zu hoher, Ihr seid zu allgemeiner Aufopferung berufen, oder auch Ihr rettet mein Werk nicht. Genießet der heutigen Tage, genießet der Fülle der Weltehre, deren Maß für uns auf die oberste Höhe gestiegen; aber gedenket, daß sie verschwindet, wie die Blume des Feldes, die eine kleine Zeit blühet, bald aber verschwindet."

Wie Pestalozzi noch als Greis über die Erziehung dachte, erhellt aus folgender Stelle einer Rede, die er an seinem 73jährigen Geburtstage hielt. Sie heißt: „Der Erzieher ist es nicht, der irgend eine Kraft des Menschen in ihn hineinlegt, er ist es nicht, der irgend einer Kraft Leben und Athem giebt; er sorgt nur, daß keine äußere Gewalt den Entfaltungsgang der Natur in seinen einzelnen Kräften hemme und störe; er sorgt dafür, daß die Entfaltung jeder einzelnen Kraft der Menschennatur nach den Gesetzen derselben ihren ungehemmten Lauf finde. Die sittlichen, die geistigen und die Kunstkräfte unserer Natur müssen an sich gleichsam aus sich selbst hervorgehen, und durchaus nicht aus den Folgen der Kunst, die sich in die Bildung derselben eingemischt hat. Der Glaube muß wieder durch das Glauben und nicht durch das Wissen und Verstehen des Geglaubten, das Denken muß wieder durch das Denken und nicht durch das *Wissen und* Kennen des Gedachten, oder der Gesetze

des Denkens, die Liebe muß wieder aus dem Lieben und nicht aus dem Wiſſen und Kennen des Liebenswürdigen und der Liebe ſelber, und auch die Kunſt muß wieder aus dem Können und nicht aus dem tauſendfachen Gerede über das Können hervorgebracht werden."

Der Leſer urtheile nach den mitgetheilten Stellen über die Geiſtes- und Herzensjugendfriſche des 73jährigen Greiſes.

Aber ſeine „unübertreffliche Regierungsunfähigkeit", wie er es ſelbſt nennt, verließ ihn auch jetzt nicht. Eine Armenanſtalt wurde von ihm 1818 in der Nähe von Iferten, zu Clindy, geſtiftet; man begann mit 12 armen Knaben. „Sie ſollten als Arme erzogen, zur Erziehung und zum Unterricht für die Armen gebildet werden", ſagt Peſtalozzi. Bald nahm man aber auch Kinder gegen eine Penſion von 12 Louisd'or auf; die Zahl wuchs in wenigen Monaten auf 30. Man kann denken, daß Penſionairs den Charakter der Armenanſtalt verwirrten. Im höchſten Grade geſchah dies aber durch merkwürdige, wahrhaft widerſinnige Unterrichtsexperimente. Ein Engländer, Namens Greaves, kam 1819 nach Iferten; ſein Anerbieten, dieſe armen Schweizerkinder unentgeltlich im Engliſchen zu unterrichten, ward angenommen. Peſtalozzi bemerkt freilich ſelbſt: „Es machte dies einen uns für die urſprüngliche Beſtimmung dieſer Kinder ſehr irrelenkenden Eindruck." Dem engliſchen Unterricht ſchloß ſich bald darauf franzöſiſcher und lateiniſcher an. In den Elementarfächern, erzählt Peſtalozzi, hätten die armen Kinder Außerordentliches geleiſtet. „Ich hatte, ſagt er jedoch, ſchon kein Armenerziehungsinſtitut mehr, hingegen zwei wiſſenſchaftlich zu bildende, die ich aber nicht mehr getrennt von einander beſtehen laſſen konnte. So ward denn die *ſogenannte* Armenanſtalt von Clindy mit dem In-

stitut in Iferten vereinigt." Die armen Kinder sollen, nach Pestalozzi's Erzählung, den Institutszöglingen nachahmungswürdige Muster gewesen sein, besonders hinsichtlich ihrer Kenntnisse. Vielfach wurden sie selbst zum Unterrichten verwendet. „Der Unterricht, sagt Pestalozzi, den die Zöglinge in unserer Anstalt gaben, wurde in Rücksicht auf seine Solidität und Naturgemäßheit dem Unterricht der gebildetsten älteren Lehrer unseres Hauses vorgezogen." Vorzüglich warfen sie sich auf Zahl- und Formenlehre. War es ein Wunder, daß diese armen Kinder bald anfingen, sich den Institutskindern gleichzustellen, in den Freistunden lieber mit diesen spielen, als Holz hacken und Mist laden wollten; — daß sie, in drei fremden Sprachen unterrichtet, nicht mehr Armenschulmeister werden, das Latein nicht zwecklos gelernt haben mochten?

Wir können es uns nicht versagen, das mitzutheilen, was Raumer am Schluß des zweiten Bandes seiner „Geschichte der Pädagogik" über Pestalozzi's Verhältniß zum Christenthume und in dem „Rückblick" über den gesammten Charakter dieses großen Pädagogen sagt:

„Ein armer Mödling ruht Pestalozzi im Grabe. Am Grabe tritt eine Sabbathsstille ein; wir blicken zurück auf das vergangene, wir blicken aber zugleich vorwärts in das ewige Leben des Gestorbenen, und fragen: ob er sich ernst auf die Ewigkeit in dieser Zeitlichkeit vorbereitet habe; ob alle Arbeit seines Lebens in dem Herrn gethan und ob er in dem Herrn gestorben sei. —

Nicht wie strenge Todtenrichter fragen wir, sondern in aller Demuth miterlöster sündiger Mitmenschen des Todten, wir fragen mit dem Wunsche der Liebe, daß er selig werde. —

In einem Briefe vom Jahre 1793 schreibt Pesta-

lozzi: „Ich ging ſchwankend, zwiſchen Gefühlen, die mich zur Religion hinzogen, und Urtheilen, die mich von derſelben weglenkten, den todten Weg meines Zeitalters; ich ließ das Weſentliche der Religion in meinem Innerſten erkalten, ohne eigentlich gegen die Religion zu entſcheiden.“

Das iſt das Urtheil, welches er im 48ſten Jahre über ſich ausſprach; zur Zeit Robespiere's, da das irdiſche politiſche Element dermaßen in den Gemüthern herrſchte, daß dem religiöſen keine ſtille Heimath blieb.

Die Abendſtunde des Einſiedlers, 13 Jahre früher geſchrieben, als die Welt noch ruhiger, noch nicht aus den Angeln war, enthält Stellen, die von chriſtlicher Salbung durchdrungen ſind. Vornehmlich gehört dahin der ſchon mitgetheilte Schluß des Ganzen, da es von Chriſto heißt: er ſei „der Mann Gottes, der mit Leiden und Sterben der Menſchheit das allgemein verlorene Gefühl des Kinderſinns gegen Gott wieder herſtellt, der Erlöſer der Welt, der geopferte Prieſter des Herrn, der Mittler zwiſchen Gott und der gottesvergeſſenen Menſchheit; ſeine Lehre ſei Offenbarung Gottes des Vaters an das verlorene Geſchlecht ſeiner Kinder“.

Andere Stellen dieſer Schrift ſtehen aber, ſo anlockend ſie auch klingend, mit weſentlichen Lehren des Chriſtenthums in Widerſpruch. So, wenn Peſtalozzi ſagt: „Glaube an Gott, du biſt reiner Sinn der Einfalt, horchendes Ohr der Unſchuld auf den Ruf der Natur, daß Gott Vater iſt.“

Wo findet ſich das Ohr der Unſchuld? Es heißt: „Vor dir iſt kein Lebendiger gerecht, auch nicht einer, da iſt nicht, der nach Gott frage; ſie ſind alle abgewichen und alleſammt untüchtig geworden, da iſt nicht, der Gutes thue, auch nicht Einer.“

Wo iſt das Ohr der Unſchuld? Wäre es unter

den Menschen zu finden, so könnte es freilich einen Ruf der Natur vernehmen, daß Gott Vater sei. Dann hätten auch die Heiden „Vater unser" beten können. Aber nirgends findet sich eine Spur, daß die Alten ihre Götter, geschweige denn Gott kindlich geliebt.

Und könnte der Mensch von Natur Gott lieben, wozu wäre dann Christus „der Wiederhersteller des verlorenen Kindersinns der Menschheit?" Aber dieser Ausdruck selbst dünkt mir fast ein Euphemismus für das: der Herr warf unser aller Sünde auf ihn.

Wie tief die Ansicht Pestalozzi's von der Unschuld der Kinder auf seine Pädagogik Einfluß übte, sahen wir schon bei der Betrachtung des Buches: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt"; er will, wie Rousseau, Feigen von den Disteln lesen. — Ob er der Ansicht bis an sein Ende anhing? Wir werden die Frage verneinen.

In Lienhard und Gertrud ist alles Gewicht auf das thätige Christenthum gelegt, die Liebe zuweilen fast im Gegensatz des Glaubens hingestellt, indem der todte Heuchlerglaube nicht immer scharf genug vom ächten Glauben, der in Liebe thätig ist, unterschieden wird. Der Geistliche in Lienhard ist ein redlicher Mann, doch zum bloßen Moralisiren stark hinneigend; seine Seelsorge ist mehr die eines treuen, persönlichen Freundes, als in Geist und Kraft einer Kirche.

In den „Nachforschungen" wird das Christenthum eine Religion der Sittlichkeit genannt, eine Anstrengung, den Geist über das Fleisch herrschen zu lassen. Wenn Pestalozzi nach dem angeführten Briefe zwischen Gefühlen schwankte, die ihn zur Religion hinzogen, und Urtheilen, die ihn von ihr weglenkten, so tritt gerade in der genannten Schrift, diesem mühsamen Verstandesprodukte, Gefühl und Christenthum *zugleich zurück.*

Im Buche: „Wie Gertrud ꝛc.“ iſt die pädagogiſch religiöſe Seite, wie wir ſahen, ſehr ſchwach, es iſt mehr eine rhetoriſche, von Chriſtus entfremdete Verſtandestheorie.

Aber auch in dieſem Buche blickt ſein Gefühl wiederholt durch, es tritt uns die Sehnſucht und das Ziel ſeines mühevollen Lebens, die Tiefe einer Liebe entgegen, welche dem armen unbeholfenen Manne unzählige Schmerzen brachte, ja ihn faſt zur Verzweiflung trieb. Aus tiefer Noth ſchreit er dann zu Gott, bittend, hoffend, dankend. „Freund, ſchreibt er an Gesner, laß mich jetzt einen Augenblick mein Thun und mein Ziel vergeſſen, mich ganz dem Gefühl der Wehmuth überlaſſen, die mich umwandelt, daß ich noch lebe und nicht mehr ich ſelbſt bin. Ich habe Alles verloren, ich habe mich ſelbſt verloren; dennoch haſt du, o Herr, die Wünſche meines Lebens in mir erhalten und das Ziel meiner Schmerzen nicht vor meinen Augen zertrümmert, wie du das Ziel von tauſend Menſchen, die ſich ihre eigenen Wege verdarben, vor ihren und meinen Augen zertrümmert haſt. Du haſt das Werk meines Lebens mir mitten in meiner Zerſtörung erhalten, und mir in meinem hoffnungslos dahinſchwindenden Alter noch eine Abendröthe aufgehen laſſen, deren lieblicher Anblick die Leiden meines Lebens aufwiegt. Herr! ich bin nicht werth der Barmherzigkeit und Treue, die du mir erwieſen. Du, du allein haſt dich des zertretenen Wurms noch erbarmt; du allein haſt das zerknickte Rohr nicht zerbrochen; du allein haſt den glimmenden Docht nicht ausgelöſcht, und dein Angeſicht nicht bis an meinen Tod von dem Opfer weggewandt, das ich von Feindesbeinen an den Verlaſſenen im Lande habe bringen wollen und nie habe bringen können!“

Ehe ich den religiöſen Charakter ſpäterer Schriften *Peſtalozzi's betrachte*, will ich den ſeines Inſtituts

in's Auge fassen. Am besten wird derselbe von Ramsauer geschildert. Als zehnjähriger Knabe trat dieser im Jahre 1800 in die Anstalt zu Burgdorf; 26 Jahre alt verließ er sie als Oberlehrer, da er von Iferten nach Würzburg ging. So hat er lernend und lehrend die religiöse Richtung der Anstalt kennen lernen. Als in späteren Jahren die Tiefe der Wahrheit und der ernsten Heiligkeit des Christenthums seinem erweckten Gewissen aufging, das ihn zur Selbsterkenntniß trieb, da lernte er erst jene religiöse Richtung würdigen. Er erzählt:

„In Burgdorf ging mir ein ganz neues thätiges Leben auf, es herrschte so viel Liebe und Einfachheit, ich möchte beinahe sagen, ein patriarchalisch-gemüthliches Leben in der Anstalt, man lernte zwar nicht viel, aber Pestalozzi war der Vater, und die Lehrer waren die Freunde der Zöglinge; Pestalozzi's Morgen- und Abendgebete hatten eine Innigkeit und Einfachheit, daß sie jeden daran Theilnehmenden unwillkürlich hinrissen; er betete so innig, las und erklärte so eindringlich die Gellert'schen Lieder, ermahnte die Zöglinge jeden einzeln zum Selbstbeten, und sah darauf, daß in den Schlafsälen jeden Abend von einigen Zöglingen die Gebete laut gesprochen wurden, die sie zu Hause gelernt hatten, während er zugleich erklärte, wie das auswendige Herplappern von Gebeten ohne Werth sei, daß man hingegen aus seinem eigenen Herzen beten solle. Solche Ermahnungen kamen in Yverdun immer seltener vor, und das Lautbeten hörte ganz auf, wie so vieles Gemüthliche. Man fühlte, daß doch mehr als in Burgdorf gelernt werden müsse, dadurch gerieth man aber zu sehr in ein unruhiges Treiben und die Einzelnen ist ein Haschen nach Auszeichnung. Pestalozzi blieb zwar derselbe edle, sich selbst ganz vergessende und nur für das *Wohl Anderer* lebende und das ganze Haus begei-

ſternde Greis; da es aber nicht ſowohl in der geiſtigen Einrichtung und in Peſtalozzi's Grundſätzen lag, daß ein ſo gemüthliches Leben in Burgdorf geherrſcht hatte, als vielmehr in deſſen Perſönlichkeit, ſo konnte dieſer Geiſt auch nicht lange bleiben, ſich nicht erſtarken und zu einem chriſtlichen Geiſte ſich erheben. So lange hingegen die Anſtalt klein war, konnte Peſtalozzi durch ſeine überaus liebenswürdige Perſönlichkeit jeden kleinen Mißton ſogleich ausgleichen, er ſtand jedem einzelnen Gliede des Hauſes viel näher, konnte alſo auch jedem etwas ſein, und er konnte auch jede Perſönlichkeit beachten und auf dieſelbe nach Bedürfniß einwirken. Dies hörte auf, als ſich das Familienleben mehr in ein verfaſſungsmäßiges Staatsleben im Inſtitute ausbildete. Nun konnte der Einzelne leichter in der Menge ſich verlieren; dadurch entſtand denn der Eifer, ſich geltend und bemerkbar zu machen. Der Egoismus trat in immer ſchrofferen Formen hervor. Neid und Mißgunſt wucherten in vielen Herzen. Der Unterricht, nur auf die Entwicklung des Geiſtes berechnet, nährte die Selbſtſucht und den Dünkel, und das Gegengewicht, welches allein die Furcht Gottes geben konnte, kannte man nicht. Anſtatt uns zu ſagen, daß nur der Lehrer mit Segen wirken könne, der zur Erkenntniß und zum Glauben der höchſten Wahrheiten und hiermit zur Einſicht gekommen ſei, daß er aus ſich ſelbſt nichts ſei, und daß er Alles, was er Gutes thue, allein Gott zu danken habe, und daß er, wenn er mit wahrem Segen wirken wolle, des täglichen Gebets zu ſeinem Berufe unumgänglich bedürfe, ja, daß jeder Chriſt, und beſonders der Erzieher, täglich Urſache habe, Gott zu bitten um Geduld, Liebe, Demuth und hiermit um die Weisheit im Thun und Laſſen u. ſ. w.; ſtatt deſſen hörten wir täglich, daß der Menſch Alles könne, was er wolle, daß er Alles aus ſich ſelbſt machen, daß nur er

sich selbst helfen könne ꝛc. Hätte der sonst so edle Pestalozzi es verstanden, die Bibel zum Fundament aller sittlichen und religiösen Bildung zu machen, wahrlich das Institut würde noch bestehen, so gut als die Anstalten bestehen, und mit Segen wirken, welche der selige Franke vor mehr denn 100 Jahren mit so geringen Mitteln, aber im allgemeinen Vertrauen auf Gott begründete. Anstatt aber die Schüler mit der Bibel vertraut zu machen, kam Pestalozzi und diejenigen seiner Gehülfen, die den sogenannten Religionsunterricht ertheilten, oder die sogenannten Morgen- und Abendgebete hielten, von Jahr zu Jahr immer tiefer in ein leeres Moralisiren, und so ist es auch erklärlich, wie es kommen konnte, daß ich in dieser Anstalt aufgewachsen bin, da confirmirt wurde und 16 Jahre ein sehr thätiges und moralisch gutes Leben führte — ohne auch nur eine Ahnung vom Worte Gottes zu bekommen. Ich hörte wohl die Bibel öfter nennen, auch selbst von Pestalozzi darüber Klage führen, daß Niemand in ihr lese, und sagen, daß dieses in seiner Jugend besser gewesen sei; hörte auch bei dem sonntäglichen Hausgottesdienst, wie auch bei meinem Confirmationsunterrichte manchmal einzelne Bibeltexte vorlesen und — willkürlich — erklären, aber eine Ahnung von der Heiligkeit und vom Zusammenhange des Wortes Gottes bekamen weder ich noch Andere. So wie Pestalozzi durch seine Persönlichkeit die meisten seiner Gehülfen Jahre lang so an sich fesselte, daß sie sich selbst eben so vergaßen, wie er sich selbst vergaß, wenn es darauf ankam, Gutes zu wirken, eben so und noch viel mehr hätte er sie für das Evangelium beleben können, würde er es gekannt und geglaubt haben, und der Herr würde ihm und seinen Gehülfen seinen Segen verliehen und die Anstalt zu einer christlichen Pflanzschule gemacht haben. *Man hätte deswegen* nicht nöthig gehabt, der Anstalt

zum Aushängeschild den Namen „christliche Erziehungsanstalt" zu geben: im Gegentheil, je stiller und bescheidener man sich verhalten hätte, desto mehr würde man gewirkt haben, und auch der thatkräftigste Brausekopf würde bald zur Einsicht gekommen sein, wie sehr wenig, ja sogar nichts er aus sich selbst sei und könne, und hiermit auch fähig geworden sein, von Fremden etwas zu lernen. Vielleicht ist der Eine oder der Andere geneigt, mir hier Einseitigkeit, Ungerechtigkeit oder gar Undank gegen Pestalozzi vorzuwerfen, und hält diesen meinen Aussagen das entgegen: wie Pestalozzi in Yverdun vorzugsweise den Freitag Morgen dazu benutzte, uns Jesus als das Muster der Liebe und der Aufopferung darzustellen; oder er fragt mich, ob ich ganz vergessen habe, mit welchem Eifer Niederer oft den Confirmationsunterricht ertheilt habe ꝛc., diesem Allen halte ich einstweilen nur oben gesagte Thatsachen entgegen.

Ich wüßte diesem Urtheile Ramsauers wenig hinzuzufügen. Niederer gab, als ich im Institut war, den Religionsunterricht, welchem aber Niemand beiwohnen durfte. Wie er denselben gab, kann man jedoch ungefähr aus dem, was hierüber im Bericht an die Eltern gesagt ist, errathen.

„Es erhalten alle größeren Zöglinge, heißt es dort, wöchentlich zweimal eigentlichen Religionsunterricht. Der Leitfaden, dessen man sich dazu bedient, ist der in der heiligen Schrift, von den mosaischen Urkunden aus, dargestellte religiöse Entwickelungsgang des menschlichen Geschlechts, und auf diesen gegründet die reine Lehre Jesu Christi, wie er sie in seinem Evangelium verkündigte. Wir legen der Pflichtenlehre die Bergpredigt Jesu, und der Glaubenslehre das Evangelium Johannis hauptsächlich zum Grund. Dies wird im Zusammenhange gelesen, und aus sich selbst und der ewigen Grundansicht Christi von Gott und

von ihm selbst, als dem sichtbaren Bilde und Darsteller der Gottheit und des Göttlichen, des Verhältnisses der Menschheit zu Gott und des Lebens in Gott erklärt. Wir suchen an Christus, an seinem Beispiele, und an seiner Art, wie er die Dinge, die Menschen und deren Verhältnisse ansah und behandelte, das im unwandelbaren Wesen der Religion gegründete Sein und Handeln, Glauben und Hoffen in den Kindern anschaulich zu beleben, und ihnen habituell zu machen, und sie durch die Entwickelung dessen, wie sich der Vater in ihm verklärte, zu einem solchen Sinn und Wandel zu erheben, daß sich Gott in ihnen auch verkläre. Wir bestreiten nicht die religiösen Irrthümer, sondern suchen nur die religiöse Wahrheit zu geben. Wir suchen den Grund aller Dogmen und die Quelle aller religiösen Ansichten im Wesen der Religion, in der Natur des Menschen und in ihren Trieben, Verhältnissen, Kräften und Bedürfnissen auf, damit das Kind die Wahrheit in jeder Hülle und das Wesen in jeder Form unterscheiden lerne. Der Gang zur Erzielung des letztern Gesichtspunktes oder der religiöse Elementar- und Vorbereitungsunterricht auf die positiven Lehren der Offenbarung und des Christenthums beruht speciell auf der Beantwortung folgender Fragen: 1) Was liegt als ursprünglich religiöse Anlage in der menschlichen Natur, oder welches sind die Elemente und Urstoffe aller religiösen Entwickelung und Bildung, insofern diese im Menschen und im Menschengeschlechte selbst liegen, und als etwas von Gott in sie gelegtes von ihnen ausgehen? Diese Elemente sind Anschauungen und Gefühle. 2) Wodurch und wie werden diese ursprünglich religiösen Anschauungen und Gefühle nothwendig in ihnen erregt und zum Bewußtsein gebracht? Hier sind es besonders die Eltern, die Natur und die Menschheit, oder das reine *Verhältniß* zu Vater und Mutter, zur Natur und zur

Geſellſchaft, die als religiöſe Erregungs- und Bildungsmittel in's Auge gefaßt werden. 3) Wodurch und wie drücken der Menſch und das Menſchengeſchlecht die in ihnen erregten religiöſen Anſchauungen und Gefühle urſprünglich und nothwendig aus? Und wozu leitet die Menſchen dieſes Alles? Wir finden hier weſentlich den Ausdruck der religiöſen Stimmung als Geberde; den Ausdruck der religiöſen Vorſtellung als Wort; den Ausdruck der religiöſen Anſchauung als Bild. Erſtere erſcheint und bildet ſich als Ceremonie, das Zweite als Unterricht und Lehre, das Letzte als Symbol und Bilderdienſt aus. An den Gang dieſer Ausbildung knüpft ſich die Entwickelung deſſen, was als wahrhafte und ewige Religion unwandelbar und überall wirkend in der Menſchennatur ſich ausſpricht, und was als ſinnliche Ausartung, als leidenſchaftliche Verirrung und perſönliches Verderben zum Aberglauben und zum Unglauben, zur Abgötterei und zum Götzendienſt, zur heuchleriſchen Täuſchung ſeiner ſelbſt und anderer, und endlich zu ſchnöder Wegwerfung alles Göttlichen und Heiligen hinführt. Den Schlüſſel zur deutlichen Einſicht davon findet der Zögling in dem intuitiven Bewußtſein des Erwachens und Ganges ſeiner eigenen Gefühle, in den Eindrücken der Dinge auf ſein Gemüth und in den religiöſen Einrichtungen und Aeußerungen um ihn her. Als Thatſache iſt das Ganze in der religiöſen Kulturgeſchichte der Menſchheit von jeher ausgeſprochen. Die Bezeichnung dazu, oder der Faden, an den ſich die Darſtellung für den Unterricht anknüpfen muß, iſt in der Sprache eines jeden Volkes vorhanden. Was dadurch als nothwendig im Zögling erzeugt werden ſoll, iſt: Er ſoll die Wahrheit und das Ewige in ihrem Urſprung ergreifen. Er ſoll ſich ſelbſt und das Menſchengeſchlecht weſentlich religiös in's Auge faſſen und *als ein organiſch* und nach nothwendigen und

göttlichen Gesetzen sich entwickelndes Ganzes, oder als eine religiöse Natur anschauen. Er soll den Abfall von Gott und dem Göttlichen eben so in seinem Ursprung und in seinem Wachsthum erkennend, sich um so inniger und treuer an den Weg der Rückkehr zu Gott und an das Leben in ihm anschließen, damit so vorbereitet die Anbetung Gottes im Geist und in der Wahrheit, die Bedeutung des ewigen Evangeliums ihm aufgehe; damit er zu einem innern göttlichen Dasein gelange, wie er äußerlich in einem verständigen Dasein lebt."

Raumer theilt diese ganze Stelle mit; sie zeigt, wie weit der Religionsunterricht von aller gläubigen Innigkeit und Kindereinfalt entfernt war, von jener christlichen Einfalt, wie sie uns in Luthers kleinem Katechismus entgegentritt. Aber diese Stelle charakterisirt nur den Religionsunterricht im Institut, keineswegs Pestalozzi's Religiosität.

Doch ist es klar, daß auch er in Iferten viel weniger die christlich sittliche, als die intellectuelle Bildung im Auge hatte. Durch letztere wollte man der Welt augenfällige Resulate der Methode vorlegen; wie soll man aber durchreisenden Fremden Resultate der christlich sittlichen Bildung, demüthige und liebevolle Herzen der Kinder zeigen, oder gar durch ein Examen roh enthüllen? Dazu kam, daß Pestalozzi darauf resignirte, bei der Menge der Knaben jeden einzeln in's Herz zu schließen, wie ein Vater — der ja nie seine Kinder nur in Masse liebt. —

Raumer kehrt nun zu Pestalozzi's Schriften zurück und kommt zu denen, welche er als Greis schrieb.

In mehreren seiner Reden an sein Haus sind Stellen, welche bezeugen, daß auch während der in Iferten verlebten Jahre das Christenthum im tiefsten Herzen Pestalozzi's fortlebte; friedliche Sonntags- und *Festtagstöne* schweben über dem unruhigen, lärmenden

Wochentreiben. So in ſeiner Weihnachtsrede von 1810.

„Ich habe, ſagt er dort, von den Alten gehört, und zum Theil noch ſelbſt geſehen: die Weihnacht war dem Menſchen eine Nacht, die keiner irdiſchen Nacht glich. Der Tag der höchſten irdiſchen Freude war nicht ihr Schatten. Die Jahrestage der Landeserlöſung von Knechtſchaft, die Jahrestage der Freiheit waren ihr nicht zu vergleichen. Sie war ganz eine himmliſche Nacht, eine Nacht himmliſcher Freuden. In ihrem ſtillen, Gott geweihten Dienſt ertönten die Worte: Ehre ſei Gott in der Höhe, Friede auf Erden und dem Menſchen ein reines Gemüth. Als noch die Engel ſich gleichſam ob den Häuptern der Menſchen in dieſer Stunde verſammelten, und Gott prieſen, daß der Heiland der Welt geboren ward, — welch' eine Nacht war die Weihnacht! wer kann ihre Freuden beſchreiben; wer kann ihre Wonne erzählen! die Erde war in ihr in einen Himmel umgewandelt. In ihr war Gott in den Höhen gefeiert, Friede war auf Erden, und in ihr zeigten die Menſchen ein frohes Gemüth. Brüder, Freunde, Kinder, könnte ich Euch hinführen in die alte Chriſtenwelt, und Euch die Feier dieſer Stunde in den Tagen der Unſchuld und des Glaubens zeigen, wo es die halbe Welt noch für ein Geringes hielt, für den Glauben an Jeſum Chriſtum zu ſterben! Brüder, Freunde, könnte ich Euch die Freuden der Weihnacht zeigen im Bild dieſer Tage! das Herz voll des heiligen Geiſtes, und die Hand voll menſchlicher Gaben — ſo ſtand der Chriſt in dieſer Stunde im Kreis ſeiner Brüder. So ſtand die Mutter im Kreis ihrer Kinder. So ſtand der Meiſter im Kreis ſeiner Geſellen; der Herr im Kreis ihm eigener Leute. So ſtand die Gemeinde vor ihrem Pfarrer, im Herzen voll des heiligen Geiſtes und ihre *Hand voll menſchlicher* Gaben; ſo ging jetzt der

Reiche in die Kammer des Armen. Der Feind bot in dieser Stunde dem Feinde die Hand der Versöhnung. Der Sünder kniete in dieser Stunde in Thränen über seine Vergehungen nieder, und freute sich des Heilandes, der ihm seine Sünden verziehe. Die Stunde der himmlischen Freude war die Stunde der himmlischen Heiligung. Die Erde war in dieser Stunde eine himmlische Erde, und der Wohnsitz der sterblichen Menschen duftete Wohlgerüche des unsterblichen Lebens." „Möchte uns die Freude dieser Stunde, möchte uns die Freude über die Geburt unsers Erlösers dahin erheben, daß Jesus Christus uns jetzt als die sichtbare göttliche Liebe erschiene, wie er sich für uns aufgeopfert, dem Tode hingegeben. Möchten wir uns der Stunde seiner Menschwerdung freuen, weil er uns in dieser Stunde die große Gabe seines Todes auf die Welt brachte und auf den Altar der göttlichen Liebe hinlegte. Er war von dieser Stunde an der für uns geopferte Priester des Herrn. Freunde, Brüder, Schwestern! Lasset uns beten: O Gott, gieb sie uns wieder, die schönen Tage der Welt, wo das Menschengeschlecht sich des Erlösers Jesus Christus, sich seiner Geburt wahrhaft freute! Gieb uns die Zeiten wieder, wo die menschlichen Herzen in dieser Stunde voll waren des heiligen Geistes, und ihre Hände voll menschlicher Gaben für ihre Brüder! Vater im Himmel; du giebst sie uns wieder wenn wir sie wieder wollen."

In der schon erwähnten Rede, die Pestalozzi als 72jähriger Greis im Jahre 1818 hielt, kommen Stellen vor, welche tief geben. Da spricht er aus: nur vom Christenthume sei Heil zu erwarten. „Unser verkünstelter Zeitgeist, sagt er, hat auch den Einfluß, den der religiöse Sinn unserer Väter auf diesen Mittelpunkt des menschlichen Wohlstandes macht, zernichtet. Dieser religiöse Geist, der das Heil der stillen be-

ſchränkten häuslichen Verhältniſſe machte, iſt in unſerer Mitte, alles innern Lebens beraubt, zu einem rüſtigen Raiſonnirgeiſt über alles Heilige und Göttliche verſunken; doch müſſen wir auch geſtehen, die erſte Quelle des eigentlichen Giftes unſerer Verkünſtelung, der irreligiöſe Sinn der Zeitwelt ſcheint im Innerſten ſeiner verderblichen Kräfte erſchüttert; der Segensgeiſt der wahren Chriſtuslehre ſcheint mitten im Verderben unſers Geſchlechts wieder tiefere Wurzel zu ſchlagen und in tauſend und tauſend Menſchen inneres, reines Leben zu erhalten, und es iſt wahrlich nur allein von dieſer Seite zu erwarten, daß wir uns Volksbildung halber wirklich zu Maßregeln erheben werden, die geeignet ſind, mit genugſamer Kraft in die Anſichten, Geſinnungen, Gelüſte und Gewohnheiten unſers Zeitlebens einzugreifen, die wir als die Urquelle unſers Volksverderbens und unſers Zeitunglücks anſehen und anerkennen müſſen."

Vorzüglich wichtig iſt folgender Schluß jener Rede. Freunde! Brüder! werdet Erneuerer meines Hauſes, Wiederherſteller ſeines alten Geiſtes, und Zeugen, daß der Sinn meiner Jugend, daß der Sinn, der ſich in „Lienhard und Gertrud" blühend, und in „wie Gertrud ihre Kinder lehrt", der Reifung näher ſich ausſpricht, noch in mir lebe. Ja, er lebt noch in mir; ich lebe noch in ihm, und ich will in ihm leben bis an mein Grab. Freunde, Brüder! In dieſem Sinne meiner jungen, und in dieſem Sinne meiner jetzigen Tage werdet Mitſtifter des heutigen Reſultats der alten urſprünglichen, menſchenfreundlichen und wohlthätigen Zwecke meines Hauſes. In dieſem Sinn und in keinem andern rufe ich Euch alle, alle Glieder meines Hauſes! zu einer heiligen Vereinigung unſerer ſelbſt in der Liebe und durch die Liebe. Liebet einander, wie uns Jeſus Chriſtus geliebet hat. Die Liebe iſt langmüthig und freundlich; die Liebe eifert nicht;

die Liebe treibet nicht Muthwillen, ſie blähet ſich nicht. Sie ſtellet ſich nicht ungebärdig; ſie ſuchet nicht das ihre; ſie läßt ſich nicht erbittern, ſie trachtet nicht nach Schaden. Sie freut ſich nicht der Ungerechtigkeit, ſie freut ſich aber der Wahrheit. Sie verträgt Alles; ſie glaubt Alles; ſie hofft Alles; ſie duldet Alles. Freunde, Brüder! Thut Gutes denen, die Euch haſſen, ſegnet die, die Euch verfluchen. Sammelt feurige Kohlen auf das Haupt Eurer Feinde. Laſſet die Sonne nicht untergehen über Euerm Zorn. Wenn du opferſt, verſöhne dich zuerſt mit deinem Bruder, und dann erſt opfere deine Gabe. Jede ſchonungsloſe Härte ſei ferne von unſerm Haus, ſie ſei auch gegen den fern, der uns Unrecht thut. Jede menſchliche Härte verliere ſich in der Sanftheit unſers Glaubens. Sie muß ſich in der Sanftheit des chriſtlichen Glaubens verlieren. Keiner unter Euch entſchuldige ſeine Härte gegen den, der Unrecht hat. Keiner ſage, Jeſus Chriſtus hat den nicht geliebt, der Unrecht hatte und Unrecht that. Er hat ihn geliebt. Er hat ihn mit göttlicher Liebe geliebt. Er iſt für ihn geſtorben. Er hat nicht die Gerechten, er hat die Sünder berufen zur Buße. Er hat auch den Sünder nicht gläubig gefunden, er hat ihn gläubig gemacht. Er hat ihn auch nicht demüthig gefunden, er hat ihn demüthig gemacht, er hat ihn durch ſeine Demuth demüthig gemacht. Wahrlich, wahrlich, es iſt mit dem hohen göttlichen Dienſt ſeiner Demuth, daß er den Stolz des Sünders überwunden, und ihn durch den Glauben an das göttliche Herz ſeiner Liebe gekettet. Freunde, Brüder! werden wir dieſes thun, werden wir einander lieben, wie uns Jeſus Chriſtus geliebet hat, ſo werden wir alle Schwierigkeiten, die dem Ziel unſers Lebens entgegenſtehen, überwinden, und im Stande ſein, das Wohl unſers Hauſes auf den ewigen Felſen zu gründen, auf den Gott ſelber das Wohl des Men-

ſchengeſchlechts durch Jeſum Chriſtum gebauet hat. Amen!"

Am Grabe fragte ich nach dem Glaubensbekenntniß Peſtalozzi's; ich ſuchte es in ſeinen Schriften, wie in ſeinem Leben, und theilte mit, was er ſelbſt 1793 über ſein Chriſtenthum in der Lebensperiode bekannte, da er ſich vielleicht am weiteſten von Chriſto entfernt hatte, und nur in einem ſpeculativen und politiſchen Element lebte. „Ich ging ſchwankend," ſo lautete ſein Bekenntniß, „zwiſchen Gefühlen, die mich zur Religion hinzogen, und Urtheilen, die mich von derſelben weglenkten, den todten Weg meines Zeitalters." Dies Bekenntniß fanden wir in Schriften, wie im Leben, beſtätigt, doch ſo, daß in ſeinen früheſten und wieder in ſeinen ſpäteſten Schriften das religiöſe Gefühl den ſkeptiſchen Verſtand überflog. — Und wie hoch ſchwebt ſein langes Leben hindurch eine nicht zu ermüdende, bei keinem Leiden, keinem Undank reſignirende Liebe; wie ſchwebt ſie hoch über allen Zweifeln in reiner Himmelsluft! Oberflächliche Reflexion verlockt zum Unglauben; eine Reflexion, welche das Maaß menſchenmöglicher Einſicht verkennend und überſchätzend, da zu urtheilen ſich vermißt, wo eine klare Selbſterkenntniß verſtändig reſignirend glaubt. Aber Chriſtus, welcher die Starken zum Raube hat, herrſcht fort und fort im tiefſten Herzen der Chriſten als Episcopus in partibus infidelium; auch in Zeiten, da ihr Glaube wankt, bleibt er ihnen treu. Das erfahren wir an Peſtalozzi, in Wort und Werk.

Wer darf gegen ihn einen Stein aufheben, wer darf ihn verdammen? Ihm iſt viel vergeben, denn er hat viel geliebt.

Ja, eine Liebe zieht ſich durch ſein ganzes mühevolles Leben, eine Sehnſucht, dem armen verlaſſenen Volk zu helfen. Jene Liebe war ſeines Herzens Leidenſchaft, ihr Feuer entzündete in ihm einen ſtarken

Zorn gegen Alle, die seinem Liebesstreben in den Weg traten.

Freilich war er sich selbst vorzüglich im Wege. Bei Gott ist Beides, Rath und That, bei Menschen ist nur zu oft rathlose That oder thatloser Rath. So sahen wir Pestalozzi bei klarster Kenntniß der Menschen unfähig, sie zu behandeln und zu regieren; bei den liebenswürdigsten Idealen blind, wenn er den Weg zu diesen Idealen zeigen sollte. Ja, oft ergreift er das seinen großen Gedanken Entgegengesetzteste und Widerstrebendste, um diese Gedanken zu verwirklichen.

Niemand war ferner von einer reinlichen, haushälterischen Existenz, als er; aber niemand sehnte sich mehr nach einer solchen, ihren ganzen Werth für's Leben anerkennend. Die Schilderungen der Haushaltung Gertrud's beweisen, daß ein Dichter nicht bloß das vortrefflich darzustellen versteht, was er im vollen Maße besitzt, sondern auch das, wonach er sich deshalb von ganzem Herzen sehnt, weil es ihm im vollen Maße mangelt.

Den größten Theil seines Lebens brachte er in drückender Armuth zu, so konnte ihm das wahre, ungesuchte Mitleiden mit den Armen und Verlassenen kaum fehlen. In bessern Tagen war es aus Grundsatz cynisch, wenn er's in bösen Tagen aus Noth war. Dem leiblichen Cynismus entsprach in ihm etwas, was ich nicht geistliche Armuth, sondern geistigen Cynismus nennen möchte: ein Widerwille gegen die Aristokratie der Bildung. Und dennoch, wie sein Charakter ja voller Widersprüche ist, dennoch fühlte er sich berufen, dem hohen Gebäude dieser Bildung, statt der alten schadhaften, neue Fundamente unterzulegen. Er wollte das obere Stock des Gebäudes stützen, ohne sich um dieses Stock zu bekümmern.

Rühmte er ſich doch, ſeit 30 Jahren kein Buch geleſen zu haben!

Daher, wie ich ſchon erwähnte, machte er ſo viele, den Autodidakten gewöhnliche Mißgriffe. Es fehlt ihm das hiſtoriſche Fundament; was Andere längſt hatten, erſcheint ihm ganz neu, wenn es ihm oder einem ſeiner Lehrer in die Gedanken kommt. Er plagt ſich auch, Dinge zu finden oder zu erfinden, die längſt erfunden und fertig von ihm hätten benutzt werden können, wofern er nur um ſie gewußt. Wie würde ihm z. B. die Kenntniß von des trefflichen Werner's Behandlung der mineralogiſchen Kennzeichenlehre förderlich geweſen ſein, beſonders bei Beſtimmung der Begriffe: Anſchauung, Namengebung, Beſchreibung ꝛc. Als Autodidakt ſchleppte er täglich auf ſeinen Spaziergängen Steine zuſammen. Die Betrachtung eines einzigen Steins hätte ihn geiſtig weiter gefördert, wäre er in der Zucht der Freiberger Schule geweſen, als große, mühſam zuſammengetragene Steinhaufen dem Ungeſchulten je fruchten konnten. — Zucht der Schule ſage ich, fehlt den Autodidakten. Nicht genug, daß ſie auf dem Gebiete des Intellectuellen oft erſt nach langen Irrfahrten finden, was ſie, als ein längſt Gefundenes, leicht auf geradem, gebahntem, richtigem Wege hätten erlangen können; ſie ermangeln auch der ethiſchen Zucht, welche uns abhält, nach Willkür und Laune intellectuellen Gelüſten, Leckereien und Genießeleien nachzugehen und uns heilſam nöthigt, uns ſelbſt zu verleugnen und den uns vom Lehrer gewieſenen Weg zu verfolgen. —

Manchet fürchtet wohl, der Orakel ertheilende Inſtinkt der Autodidakten möchte durch die Schule leiden. Iſt aber dieſer Inſtinkt ächter und die Schule rechter Art, ſo erſtarkt jener durch dieſe; tief gefühlte, mäu-

merische, passive Ahnungen verklären sich in ein gesundes, waches Schauen.

Dieser Autodidaktencharakter Pestalozzi's zeigte sich bei Behandlung mehrerer Lehrfächer. Was sind seine Städtenamen, die er aus einem Inder irgend einer Geographie ohne alle Sachkenntniß nach dem Alphabet zusammenstellt, was die aus Scheller's Lexikon ausgeschriebenen Worthaufen, was sind sie anders als Glücksversuche eines Ungeschulten, neue Wege tappend zu finden, auf neue Weise Schulbücher zu schreiben?

Wenn aber der Autodidakt die alten Landstraßen verläßt, so findet er, trotz vielen Irregehens, doch auch manchen Seiten- und Richtweg, dessen Kenntniß den Leuten vom Fache lieb ist, und sie veranlaßt, selbst Neues zu versuchen. Auf solche Weise hat Pestalozzi auch auf Widersacher Einfluß geübt.

Er influirte persönlich überhaupt weniger auf die Unterrichtsweisen in einzelnen Disciplinen, nöthigte dagegen die Pädagogenwelt, das Ganze ihrer Aufgabe von Neuem in's Auge zu fassen, über das Wesen und die Bestimmung des Menschen nachzudenken, wie über den Weg, um ihn von Jugend auf dieser Bestimmung zuzuführen. Und dies geschah nicht nach der oberflächlichen, rationalistischen Weise Basedow's und seiner Schule, sondern so tiefsinnig, daß ein Mann wie Fichte hierin das Größte sah und ahndete.

Zu beklagen ist es aber, daß die praktischen Versuche Pestalozzi's und seiner Mitarbeiter, in verschiedenen Disciplinen neue Lehrweisen aufzustellen, so vorzugsweise Anklang und Nachahmung fanden. Eine Prüfung der tiefen Prinzipien und seiner Praxis hätte vielmehr antreiben müssen, neue, den Prinzipien wirklich entsprechende Wege ausfindig zu machen. Das gilt z. B. von dem, was ich über die fälschlich so genannten Uebungen der Anschauung gesagt. Die mei-

ſen Nachahmer des großen Mannes haben ſich gerade in ſeine Schattenſeite, in das méchaniser l'éducation verliebt. Wenn jenes méchaniser, jene ganz äußerlichen pädagogiſchen Kunſtmittel und Kunſtgriffe, wenn ſie einſt bis zur Unkenntlichkeit modificirt oder ganz zurück getreten und vergeſſen ſein werden, dann werden noch Peſtalozzi's „Lienhard und Gertrud," „die Abendſtunde eines Einſiedlers" und „wie Gertrud ihre Kinder lehrt" fortleben und fortwirken, ſind auch dieſe Werke, wie alles Menſchliche, nicht ganz rein und fleckenlos.

Tiefſinnige Gedanken, welche eine heilige Liebe unter ſchweren Wehen geboren hat, ſie ſind Gedanken des ewigen Lebens, und hören, wie die Liebe, nimmer auf. —

Es iſt wohl nicht zu leugnen, daß es für das Volksſchulweſen von großer Bedeutung war, in welcher Weiſe der Unterricht in der Mutterſprache ertheilt wurde. Daß Luther durch ſeine Bibelüberſetzung auch hier epochemachend war, dürfen wir wohl nicht wiederholen. Allein auch andere Männer haben ſich darum hoch verdient gemacht. Rudolph v. Raumer ſtellt die Beſtrebungen dieſer Männer in einer dem dritten Bande der „Geſchichte der Pädagogik" angefügten Abhandlung: „Der Unterricht im Deutſchen" vollſtändig zuſammen.

Die grammatiſche Behandlung der deutſchen Sprache iſt nicht wie die Grammatik der Griechen rein auf heimiſchem Boden und aus heimiſchen Wurzeln gewachſen. Wie in ſo vielen anderen Dingen haben vielmehr die Deutſchen auch auf dem Gebiet der Grammatik die reiche Erbſchaft des klaſſiſchen Alterthums überkommen. Die grammatiſchen Kategorien, die wichtigſten Unterſcheidungen, die Flexionen der Wörter hatten die Griechen an ihrer Sprache entdeckt ein Jahrtauſend bevor man in Deutſchland an gramma-

tische Studien dachte. Die Entdeckungen der Griechen wurden von den Römern mit Fleiß und Beharrlichkeit auf die eigene Sprache angewandt, und so kamen sie mit der lateinischen Sprache in den grammatischen Schriften des sinkenden Alterthums an die germanischen Völker.

Zunächst aber wurden diese überlieferten grammatischen Kenntnisse nicht dazu verwendet, um mit ihrer Hülfe die deutsche Muttersprache grammatisch zu untersuchen, sondern die römischen Grammatiker dienten nur dazu, sich der lateinischen Sprache zu bemächtigen. Denn viele Jahrhunderte lang galt jetzt das Latein auch in Deutschland für die eigentliche Sprache der Stände, die sich überhaupt mit gelehrten Dingen befassen. Erst war die Kirche bemüht, das Latein, die Sprache des Kultus, der Vulgata und des römischen Stuhls, auch zur zweiten Muttersprache des gesammten Klerus zu machen. Dann aber, als sich auf religiösem Gebiet der Gebrauch der Volkssprache mehr und mehr Bahn brach, suchten die Gelehrten die Sprache des alten Latiums wieder zu erwecken und wenigstens aus den Kreisen höherer Bildung die heimische Sprache möglichst zu verdrängen. Diese zweite Periode der lateinischen Allgewalt fällt zusammen mit den Anfängen der neueren deutschen Grammatik. Man kann deshalb die Entstehung und Weiterbildung der deutschen Grammatik des 16ten Jahrhundert nur dann verstehen, wenn man von einer richtigen Anschauung des lateinischen Gelehrtenthums jener Zeiten ausgeht.

Die deutsche Sprache aus dem Kreise der Schule und der Gelehrsamkeit ganz auszuschließen, war der offen ausgesprochene Zweck der damaligen Schulmänner. Latein sollte die einzig gestattete Sprache in der Schule sein, wo möglich gleich von der untersten Klasse an. Weil nun aber, zum großen Verdruß

manches ehrenfeſten Schulrectors, die Kinder nicht in der Schule, ſondern in ihrem elterlichen Hauſe zur Welt kamen, ſo lernten ſie auch nach wie vor zuerſt ihre Mutterſprache, nämlich deutſch. Und wollte man ſich mit ihnen verſtändigen, ſo mußte man ſich dazu herablaſſen, in ihrer Mutterſprache, das heißt deutſch mit ihnen zu verkehren. Die angeſtrengten Bemühungen mancher Schulmänner, auch aus der unterſten Klaſſe den Gebrauch der deutſchen Sprache zu verdrängen, führen uns deshalb bei dem immer neuen Zufluß deutſcher Kinder den Horaziſchen Bauer vor die Seele, die am Ufer des Stromes warten will, bis der Fluß abgelaufen iſt, at ille labitur, et labetur in omne volubilis aevum.

So ſehr man nun auch beſtrebt war, den Gebrauch der verachteten und gehaßten deutſchen Sprache möglichſt bald zu verlaſſen, ſo mußte man doch zuvor die neu eingetretenen Schüler mit den nothwendigſten lateiniſchen Phraſen für die mündliche Converſation verſehen. Von der Art, wie dies geſchah, geben die Elementarbücher aus dem Ende des 15ten Jahrhunderts ein deutliches Bild. In der Scheurliſchen Bibliothek zu Nürnberg hat ſich ein Band ſolcher Schriften aus jener Zeit erhalten. Darin findet ſich unter Anderen ein Buch mit dem Titel: Modus latinitatis. Am Schluſſe heißt es: Grammatice nove sinonima latina vulgari locutioni quameleganter accomodantis cum varijs verborum et sententiarum flosculis ac differentiis notatu dignis edite per venerabilem ac acri ingenio virum Udalricum Ebrardt — Finis. Anno 1488. Der Verfaſſer ſetzt eigentlich ſchon Latein ſprechende Knaben voraus. Denn er redet gleich im Eingang die Knaben damit an, daß er ihnen, die mehr ſprachloſe (infantes) als redende (loquentes) zu ſein ſchienen, die allzugroben Barbarismen verbeſſern wolle, die er

sie in der gewöhnlichen und vertraulichen Rede begehen höre, wenn sie z. B. mulus (d. h. mûl, nhd. Maul) pro ore sagten und dergleichen. Nichtsdestoweniger greift er seine Sache so an, daß der Lehrer sein Buch wohl auch mit den ersten Anfängern gebrauchen konnte. Es ist keine Grammatik, sondern ein deutsch-lateinisches Gesprächbuch. Das Deutsche ist überall vorangestellt, und darauf folgt die entsprechende lateinische Redensart. Den Anfang machen die einfachsten Begrüßungsformeln: „Ein gutten tag. Bona dies. Aut forte elegantius Bonus dies. Nam etc." „Ein gutten abent. Bonum sero. Aut pocius elegantius Bonum vesper. Nam etc." „Wil heil. Salus plurima." Und so fort. Darauf folgen die einfachsten Fragen und Antworten: „Wie alt bist du?" u. dgl. bis zu umfangreicheren, aber doch immer noch dem gewöhnlichen Verkehr angehörenden Phrasen. In einem zweiten Büchlein ordnet dann der Verfasser die Ausdrücke des höheren Gesprächs nach dem Sinn in dreizehn Abschnitt. Aber auch hier geht das Deutsche überall dem Lateinischen voran; z. B. „Der virgili ist dem homero nit geleich, oder des geleichen Virgilius cum homero comparandus non est. Non puto Homero poete huic clarissimo Virgilium parem esse etc.", bis dann zuletzt der oben schon angeführte Schluß folgt.

Solcher Büchlein enthält der Scheurlische Sammelband. Eins, das beginnt „Ad patrem, zu dem vater", Beispiele über die lateinischen Präpositionen mit übergedruckten deutschen Wörtern. Dann einen „Grammatellus pro iuuenum eruditione cum glosa almanica." Aber auch dies ist trotz dem Titel keine Grammatik, sondern, wie es die weitere Ueberschrift ganz richtig bezeichnet, nur ein „Libellus quem grammatellum appellant sermones facetos complectens ob scolariculorumque hebe-

tatem glosa almanica subductus.“ Dagegen ſind die „Rudimenta grammatice ad pueros. De Remigio Donato Alexandroque studiosissime lecta“ deſſelben Bandes ohne deutſche Gloſſe, und und auch einer anderen kleineren Schrift puerilia super donatum (Nurmberge Per Marcum ayrer) iſt nur einiges Deutſche angehängt.

Ich habe, ſagt Raumer, den Inhalt dieſes Sammelbandes etwas näher angegeben, weil er uns höchſt wahrſcheinlich die Hülfsmittel vor Augen legt, durch welche der berühmte erſte Beſitzer, Herr Chriſtoph von Scheurl (geb. 1481), als Knabe ſeine deutſche Mutterſprache mit der lateiniſchen vertauſchte. Der nächſte Schritt war nun, daß man auch in die eigentlichen Grammatiken der lateiniſchen Sprache eine deutſche Interlinearverſion einfügte. Dies geſchah gleichfalls noch im Laufe des 15ten Jahrhunderts, indem man über den ſehr entſtellten lateiniſchen Text der kleinen Grammatik des Donatus eine wörtliche deutſche Ueberſetzung druckte.

Aber von einer ſolchen Interlinearverſion, die bloß den Text des lateiniſchen Grammatikers zugänglicher machen ſollte, bis zu einer verſtändigen Benutzung der deutſchen Mutterſprache, um dem Anfänger die lateiniſche Grammatik ſelbſt klarer zu machen, war noch ein weiter Weg. Den erſten Schritt dazu that Aventinus in ſeiner lateiniſchen Grammatik, die man eben deswegen öfters als den erſten Anfang einer deutſchen Grammatik bezeichnet hat. Der berühmte bairiſche Geſchichtſchreiber Johann Thurnmeyer, nach ſeinem Geburtsort Abensberg in Baiern Aventinus genannt (geb. 1466, geſt. 1534), wurde im Jahre 1512 zum Erzieher der bairiſchen Prinzen Ludwig und Ernſt, Brüder Herzog Wilhelm des Vierten, berufen. Ein tüchtiger Humaniſt, dabei aber voll *warmen vaterländiſchen* Sinnes trug er kein Be-

denken, beim Unterricht auch in die lateinische Grammatik die deutsche Sprache einzuführen. Denn er bemerkte, wie er sagt, daß dem Anfänger oft mit einem einzigen deutschen Wort klar zu machen sei, was ihm die lateinischen Umschreibungen nur immer mehr verdunkelten. Seine edlen Zöglinge hätten auf diese Weise in acht Monaten so viel von der lateinischen Grammatik gelernt, wie sie außerdem in drei Jahren gelernt haben würden. Dennoch aber hielt er es für nöthig, sich wegen seines Unternehmens zu entschuldigen, als er nun diese mit Deutschem vermischte Grammatik veröffentlichte. Nec erubui, sagt er in der Vorrede, vernacula lingua loqui, cum id doctissimos Italos facere vidi, und darauf folgen dann die oben angeführten Gründe. Aventin war also der Erste unter den Humanisten, der in Deutschland so etwas wagte, oder wenn er irgendwo einen Vorgänger gehabt hat, so hat er wenigstens nicht darum gewußt. Denn sonst würde er sich nicht auf die Italiener berufen. Merkwürdig, daß auch hierin die Italiener den Deutschen erst den Anstoß geben mußten. Wie die lateinisch-italienischen Grammatiken beschaffen waren, die Aventin vor Augen hatte, lehrt uns eine derartige Arbeit, die im Jahr 1499 zu Venedig erschienen ist, und von der sich ein Exemplar in der Scheurlischen Bibliothek zu Nürnberg erhalten hat. Die Einmischung des Italienischen in die lateinische Grammatik hält dort etwa die Mitte zwischen der bloßen Interlinearversion und der umsichtigen Art, wie Aventin das Deutsche benutzt.

Die lateinische Grammatik des Aventin erschien zu Augsburg im Jahre 1512 unter dem Titel: Gramatica noua fundamentalis iuuenibus vtilissima etc. Was die Folge der Materialien betrifft, schließt sie sich in der Hauptsache dem damals gültigen *Donat* an. Der eigentliche Text des Buches ist

lateiniſch. In wie fern aber nichtsdeſtoweniger dieſe Arbeit des Aventin einen Anfang der grammatiſchen Behandlung des Deutſchen in ſich ſchließt, das ſollen einige Beiſpiele zeigen. So heißt es S. 3: „Dictio, ain wort. Illa dictio est nomen cui in nostra lingua potest addi ain. ut homo, ain menſch. equus, ain pfert.“ S. 38: „De verbo. Illa dictio est verbum cui in nostra lingua potest addi, ich, du, der.“ Es ſind das freilich nur ſchwache Anfänge, und bei weitem das meiſte Deutſche, was die Arbeit des Aventin enthält, beſteht nur in deutſchen Ueberſetzungen der lateiniſchen Beiſpiele. Aber dennoch gebührt der Grammatik des Aventin gerade in unſerem Abriß eine Stelle, weil er zuerſt das Deutſche zur grammatiſchen Erläuterung des Lateiniſchen benutzt.

Die Bücher, die wir bisher beſprochen haben, kommen vom Lateiniſchen her und ziehen zu deſſen Erklärung das Deutſche herbei. Das iſt die eine Quelle, auf die man zurückgehen muß, wenn von den Urſprüngen der deutſchen Grammatik die Rede iſt. Die andere Quelle bildet eine Anzahl von Büchern, die gewiſſermaßen jenen erſteren gerade entgegengeſetzt ſind, nämlich die Anleitungen zum Deutſchleſen und Deutſchſchreiben für ſolche, die nicht Latein können.

Dieſe Art von Büchern hat einen doppelten Urſprung. Die einen haben es abgeſehen auf eine Anweiſung zur deutſchen Schreiberei. Nach einigen Regeln und Bemerkungen über Rechtſchreibung und Grammatik gehen ſie über zu Formularen von Briefen, Verträgen, Anreden und Titulaturen. Andere entſpringen aus dem Bedürfniß, dem ungelehrten Laien die deutſchen Bücher, vor Allem die deutſche Bibel zugänglich zu machen. Unter den Schriften der erſteren Art iſt vor allen zu nennen das Buch des Fabian Frangk, das den Titel führt: „Teutſcher

Sprach und Eygenschafft. Orthographia, Gerecht Buochstaebig Teutsch zuschreiben. New Cantzlei, ietz braeuchiger, gerechter Practick, Formliche Missiuen vnd Schrifften, an iede Personen rechtmessig zustellen, auffs kürtzst begriffen. M. Fabian Frangk." Das Buch erschien zu Frankfurt am Main im Jahr 1531 und ist in mehr als einer Hinsicht sehr merkwürdig. Der Verfasser war aus „Aslaw in Schlesien, Freier Künste Magister" und „Burger zum Buntzlaw." Den Zweck seines Buchs giebt Frangk in der Vorrede an. Zunächst will er den Benutzern seines Canzleibuchs dienen, „damit, wie er sagt, den annehmern des volgenden meines buechlin so vfft die Schreibekunst, Cantzlei vnd Titelbuechlin außgangen, nichts mangeln solt." Aber obschon er selbst in dieser Schrift nur diesen untergeordneten Zweck verfolgt, dringt er doch darauf, daß endlich eine ganze deutsche Grammatica geschrieben werde, „wie in Griechischer, Latinischer vnd andern sprachen gschehen." Denn „vnser edle sprach" sei „ie so lustig, nutzlich vnd dapffer in jrer Redmaß als indert ein andere"; und es sei „Vns vngelerten Leyen auch (vnd die wir der haubtsprachen nich geuebt noch kündig) so vil an jr als indert einer andern gelegen."

Frangk's Buch zerfällt seiner Bestimmung gemäß in die Orthographia (Blatt 2 – 11) und das Cantzleibuch (Bl. 11—44); wodurch es aber besonders merkwürdig ist, das ist die sichere und klare Art, wie es die hochdeutsche Schriftsprache von den Mundarten unterscheidet. Frangk hat mit aufmerksamem Ohr im Reiche herumgehorcht und die eigenthümliche Aussprache des Franken, Baiern, Schlesiers und „Meichßners", des Oberländers und Niederländers belauscht. Daraus hat sich ihm ergeben, daß nirgends das Schriftdeutsche gesprochen wird. So sagt er von den *Vokalen:* Die recht deutsche Sprach (wie angezeygt)

helt ſechs ſchlechte, drei duplirte, vnnd drei halb duplirte Stimmer. Es iſt aber kein Land, noch Nation, die ſie allenthalbenn durch auß reyn hielte, das ſie nicht etliche verwechſelt oder verſetzte.“ „Er ſelbſt, ſagt Frangk, handle von Oberlendiſcher Sprach. Aber wie wol dieſe Sprach an jr ſelbs rechtfertig vnd klar, ſo iſt ſie doch inn vil Puncten vnnd ſtucken, auch bei den Hochteutſchen nicht einhellig. Denn ſie in keiner gegne oder lande, ſo gantz lauter vnnd rein gefuert, noch gehaltenn wirt, das nicht weiland etwas ſtraffwirdigs, oder mißbreuchiges mitlieff vnd geſpürt würde.“ Die Frage: „Warauß man recht vnd reyn Teutſch lerne“, beantwortet nun Frangk dahin: „Wer aber ſölche mißbreuch meiden, vnd rechtförmig Teutſch ſchreiben odder reden wil, der muß Teutſcher ſprachen auff eins Lands art vnd brauch allenthalben nicht nachuolgen. Nützlich vnd guot iſt's einem iedlichen, viler Lande ſprachen mit jren mißbraeuchen zewiſſen, damit man das vnrecht moeg meiden, Aber dz fürnemlichſt iſt ſo zuo diſer ſach foerderlich vnd dienſtlich, iſt, das man guoter Exemplar wahrneme, das iſt, guotter Teutſcher Buecher vnd verbrieffungen, ſchrifftlich oder im Truck verfaßt vnd außgangen, die mit fleiſſe leſe, vnd jnen in dem das anzunemen vnd recht iſt, nachuolge. Vnder woelchenn mir etwan des tewren (doch loblicher gedechtnuß) Keyſer Maximilians Cantzlei, vnnd diſer zeit D. Luthers ſchreiben, vnd dz vnuerfaelſchet, die emendirtſten vnd reynſten zuhanden kommen ſein.“

So ſchreibt Fabian Frangk um das Jahr 1531. Wir werden ſehen, wie richtig er die Bahn erkannt hat, welche die hochdeutſche Schriftſprache und deren ſchulmäßiger Betrieb einſchlugen. Frangk ſelbſt beſchränkt ſich nun darauf, die deutſche Orthographie auf etwa neun Blättern darzuſtellen. Dann geht er ſofort zu ſeinem eigentlichen Zweck, zum Cantzleibuch

über und handelt ausführlich von Sendbriefen, Titeln, Oberschriften u. s. w.

Die andere Art von Anleitungen zum Deutschlesen und Deutschschreiben hat es darauf abgesehen, dem Laien das Lesen deutscher Bücher, vor Allem das der Bibel möglich zu machen. Wie eng sich diese Bemühungen dem religiösen Zweck anschließen, ergiebt schon der Titel des ältesten solchen Schriftchens: „Encheridion. Das ist, hantbüchlin teutscher Orthographi, Hochteutsche spraoch, artlich zeschreyben vnd lesen, sampt einem Registerlein über die gantze Bibel, wie man die Allegationes vnnd Concordantias, So im Newen Testament, neben dem Text vnd sonst, mit halben Latinischen Worten verzaichnet. Auch wie man die Ziffer vnd teutsche Zaal verstehen soll. Durch Johannem Kolroß, Teutsch Lesermaystern zuo Basel Gemachte." Das Buch ist höchst wahrscheinlich im Jahre 1529 erschienen. In der Vorrede setzt der Verfasser seine Absicht noch näher auseinander. „Dieweyl es," so beginnt er, „Gott dem allmechtigen, ynn dieser letsten zeyt also gefallen, die heylig schrifft (seins göttlichen worts) dem einfaltigen Layen zuo heyl vnd trost, Auch yn verstendiger vetterlicher spraoch, durch den druck an das liecht kommen lassen, Werden nit wenig geraitzt yre kynd, so zuo den vrsprünglichen spraochen heyliger Biblischer schrifft, als Hebreisch vnd Kriechisch, oder auch Lateinisch nit gantz tauglich, ynn die Teutsche schuol vnd leer zeschicken." Für diesen Zweck ist nun das Büchlein berechnet. Es handelt zuerst von der Unterscheidung der Buchstaben, dann von deren Verdoppelung, von den Abkürzungen, von den Punkten ꝛc. und „Zum letsten volgt ein Registerlein, die anziehung Biblischer buecher, sampt der Ziffer vnd gemainer zaal, erklerend."

Solcher Anleitungen zur deutschen Ortographie ist nun seit der Zeit des Fabian Frangk und Jo-

hann Kolroß eine große Zahl erschienen, bald wie bei Frangk mit der Bestimmung für die weltliche Schreiberei, bald wie bei Kolroß zugleich mit der Rücksicht auf das Lesenlehren und die geistlichen Bücher.

Wenn wir die Arbeit des Aventin nicht übergehen durften, weil sie allerdings eins der Glieder bildet, die den ausschließlich lateinischen Unterricht in das Deutsche hinüberleiten, so wird doch niemand eine Grammatik der lateinischen Sprache mit einigen eingeschobenen deutschen Bemerkungen eine deutsche Grammatik nennen. Der Ruhm, den ersten Anlauf zu einer deutschen Grammatik genommen zu haben, bleibt deshalb einem Anderen, nämlich dem Valentin Ickelsamer.

Valentin Ickelsamer, eine Zeitgenosse Luther's, machte seine Studien zu Wittenberg und schloß sich mit Begeisterung der deutschen Reformation an. Als aber das Zerwürfniß zwischen Luther und Karlstadt zum Ausbruch kam, ergriff Ickelsamer die Partei Karlstadt's, zog mit ihm nach Rothenburg an der Tauber und ließ daselbst eine heftige Streitschrift wider Luther drucken. Später kam er von der Sache Karlstadt's zurück, söhnte sich im Jahre 1527 vollständig mit Luther aus und lebte zu Erfurt mit Schulhalten und grammatischen Arbeiten beschäftigt.

Nachdem Ickelsamer schon früher eine Schrift hatte drucken lassen, von der rechten Weise lesen zu lernen, gab er im Jahre 1531 oder doch bald danach seine deutsche Grammatik heraus. Sie erschien zuerst ohne Angabe des Druckorts und des Jahrs unter dem Titel: „Teutsche Grammatica Darauß ainer von jm selbs mag lesen lernen, mit allem dem, so zum Teütschen Lesen vnnd desselben Ortographian mangel vnd überfluß, auch anderm vil mehr, zuo wissen gehoert. Auch etliwas von der rechten art vnd Etymologia der

teutschen sprach vnd woerter, vnnd wie man die Teütschen woerter in ire silben taylen, vnd zuosamen Buochstaben soll. Valentin Ickelsamer." Einige Zeit darauf, im Jahre 1537, wurde das Buch zu Nürnberg durch Johann Petreius von Neuem gedruckt. Die Schrift ist nur klein von Umfang — sie füllt nicht mehr als fünf Bogen in klein Oktav — aber höchst merkwürdig und reichhaltig in Betreff ihres Inhalts Der Verfasser zeigt sich vertraut mit der lateinischen Sprache und Literatur, und bekannt mit dem Griechischen und Hebräischen. Er citirt mehrfach Quintilian und zwar mit Verstand, und erweist sich überhaupt als ein Mann von gründlicher lateinisch grammatischer Bildung. Was aber seiner Arbeit ihren eigenthümlichen Werth verleiht, ist ihr enger Zusammenhang mit der ganzen Geistesrichtung jener großen Zeit, in der sie entstanden ist. Obwohl zurückgekommen von Karlstadt's Schwärmerei hat sich Ickelsamer die gesunde Seite der Anschauungen bewahrt, deren Mißverständniß die Greuel des Bauernaufruhrs hervorrief, nämlich den Sinn für die innere Tiefe des Menschen und ein Herz für den gemeinen Mann.

Das kleine Buch Ickelsamer's leidet an einer Ueberfülle von Stoff, indem der Verfasser sich nicht beschränkt auf seinen eigentlichen Zweck, den wir als einen sehr einfachen werden kennen lernen, sondern an mehr als einer Stelle in ein ganz anderes Gebiet hinübergreift. Er beginnt nämlich damit, daß er einen sehr hohen Begriff von dem aufstellt, was die deutsche Grammatik eigentlich sein solle. Der, sagt er, hat „vns noch lang kain Teütsche Grammatik geben oder beschriben, der ain Lateinische für sich nymbt vnd verteutscht sy, wie ich jr ettwa wol gesehen. Dann der schaft mit vil arbait wenig nutz, der die teutschen *leren will, wie sy* sagen vnd reden sollen, der Hans,

des Hanſen ꝛc., ich ſchreib, ich hab geſchriben ꝛc. Das lernen die kinder beſſer von der muoter, dann auß der Grammatic.“ Man müſſe vielmehr die „acht tayl der rede recht verteutſchen vnd erklären“ und eine gute deutſche Syntaxis geben. Aber nicht wie „in den gemainen kinder Donäten,“ ſondern indem man ihren rechten Brauch in deutſcher Rede zeigt. Ickelſamer weiſt dies am deutſchen Participium nach, hebt noch einmal die Würde einer ſolchen deutſchen Grammatik hervor, ſpringt dann aber plötzlich ab und ſchließt ſeine Vorrede mit den Worten: „Diſen tail der Grammatic, ſo in diſem meinen buechlin gehandelt, hab ich den beſten vnd nützſten ſein gedacht, vnd deßhalben meinen geringen dienſt gern darzuo thon, Gott geb das es alles diene zuo ſeiner ehr. Amen.“ Und welches iſt nun dieſer Theil? Der ſchon auf dem Titel bezeichnete: Teutſch leſen lernen und Teutſche Orthographie.

Und ſieht man, wie Ickelſamer ſich über den Werth der Leſekunſt ausſpricht, ſo wird man mit ihm dieſen Theil für den „beſten und nützſten“ erklären. „Es iſt one zweifel,“ ſagt er, „yetzt kaum ain werck oder creatur auf erden, die zuogleich zuo Gottes ehr vnd unehr mehr gebraucht würdt dann die leſekunſt, mit ſchreibung viler guoter vnd boeſer buecher in die welt. Vnd die es zuo zeyten am beſten machen, oder am fruchtbarlichſten leſen künten, denen mangelts am leſen. Es würdt auch ain yeder, der zum rechten vrſprung des leſens gedenken vnd kummen würdt (wie diſes buechlin anzaiget) erkennen, das es ain herrliche gab Gottes iſt, vnd das ſy ain holtzhawer, ain hyrdt auff dem velde, vnd ain yeder in ſainer arbait one Schulmaiſter vnd Buecher lernen mag. Er bitte Gott vnd thuo jm wie ich.“ „Nun hab ich vormals auch, von der rechten weyſe leſen zuo lernen, ettwas trucken laſſen, aber nit ſo gründtlich vnd deutlich als

yetzt in disem Buechlin, vnd bewegt mich darzuo nichts anders dann die liebe vnd lust diser feynen subtilen kunst, welche ich gern yedermann woelt mittaylen, dann es ist auch ain hailige gab Gottes, welche man zuo seiner goetlichen ehre in demuetigkait vnd forcht des hertzens brauchen, vnd andern mittaylen soll. Vnd ist dises lesen ain solche kunst, das sy ainer in ainem tag zur nott mag lernen." „Vnd o wie wal woelt ich mir dise meine arbait belonet schaetzen, so etwa ain Gottforchtiger mensch, der villeicht nit lang platz an ainem ort hett (dann die rechten Christen seind yetzt inn der welt langes bleibens ungewiß) das lesen so behend lernet vnd darvon brechte, vnd das darnach zuo Gottes ehre brauchet." Ickelsamer schrieb sein Buch um 1531. Im Jahre 1522 war Luther's Neues Testament erschienen. Fast jedes folgende Jahr brachte Bücher des verdeutschten Alten Testaments, bis endlich im Jahre 1534 die erste vollständige Ausgabe von Luther's Meisterwerk herauskam. In solcher Zeit durfte sich der Leselehrer als ein Werkzeug Gottes fühlen.

Die neue Weise, durch die Ickelsamer das Lesenlernen so sehr zu erleichtern glaubte, war eine Art Lautirmethode. Er zerlegt die Wörter in ihre Laute, ordnet und beschreibt die Laute im Ganzen fein und lebendig, und kommt zu dem Ergebniß, daß man auch beim Unterricht den Namen des Buchstaben von dessen Laut wohl unterscheiden müsse. Wir nennen die Buchstaben „Be, ce, de, ef, ge ꝛc., so doch in solchen wortern vnd silben nit mer dann ain Buochstab zur sache dienet. Dann die Buochstaben seind recht zuo nennen zuo subtil, vnnd man kan sy nit alle nennen, dann etliche muoß man allain weysen, wie mans mit den Natuerlichen organis vnd gerüst im mund machet, da man gar nichts hört. Aber also wurts odet sylla-

des weyſe ſeind die Buochſtaben dem leſen lernenden mehr hinderlich dann dienſtlich."

Das Zweite, deſſen genauere Behandlung Ickelſamer ſchon auf dem Titel verſpricht, iſt die deutſche Rechtſchreibung. Er faßt dieſelbe in zwei Hauptregeln. „Die Erſt, Das ainer, der ain wort reden oder ſchreyben will, fleyſſig aufmerckung hab auff die bedeutung vnd Compoſition deſſelben worts." „Die ander, Das er das ſelbig wort oder ſeine tayl, das iſt, die buochſtaben vor in ſeine oren neme, vnd frag ſeine zungen." Die nähere Erörtung der zweiten Regel liegt ſchon in Ickelſamer's Lautlehre zum Behuf des Leſenlernens. Die erſte Regel aber führt den Verfaſſer in theilweiſe tiefe, theilweiſe aber auch ſehr ſchiefe etymologiſche Betrachtungen. Doch hat er die Beſonnenheit, in einem beſondern Abſchnitt zu ermahnen, daß man um der Orthographia und Etymologia willen „den leydenlichen gemainen brauch in den wörtern vnd ſprachen nit verlaſſen ſoll."

Im Jahr 1573 gab Albert Oelinger, öffentlicher Notar zu Straßburg, eine deutſche Grammatik heraus, die den Titel führt: Underricht der Hoch Teutſchen Spraach: Grammatica seu Institutio Verae Germanicae linguae, in qua Etymologia, Syntaxis et reliquae partes omnes suo ordine breviter tractantur. In usum juventutis maxime Gallicae, ante annos aliquot conscripta, nunc autem quorundam instinctu in lucem edita, plaerisque vicinis nationibus, non minus utilis quam necessaria. Cum D. Joan. Sturmij sententia, de cognitione et exercitatione linguarum nostri saeculi. Alberto Oelingero Argent. Notario publico Auctore. Argentorati, excudebat Nicolaus Wyriot, 1573.

Wir haben den Titel vollſtändig hergeſetzt, weil er Beſtimmung und Inhalt des Buches recht klar aus-

spricht. Oelinger schreibt seine Grammatik, damit Fremde Deutsch daraus lernen. In einer Epistola dedicatoria an den Herzog von Lothringen setzt er diesen seinen Zweck noch eindringlicher auseinander. Polen, Böhmen, Ungarn, Italiener, Franzosen, Engländer, Schotten, Dänen und Andere hätten die Kenntniß der deutschen Sprache nöthig, theils wegen des wechselseitigen Verkehrs, theils wegen der wichtigen Dinge, die in Deutschland vorgefallen und in deutscher Sprache aufgezeichnet seien. Man könne aber die deutsche Sprache eben so wenig wie die griechische oder lateinische sicher erlernen ohne Grammatik. Er habe sich deshalb bei den Buchhändlern umgethan, um wo möglich eine deutsche Grammatik zu bekommen, die seiner Absicht entspräche. Die Buchhändler hätten aber keine feil gehabt und meistens geantwortet, sie zweifelten überhaupt, ob die deutsche Sprache sich so leicht in Regeln bringe lasse, daher komme es, daß, wenn ja anderwärts Grammatiken in unserer Sprache herausgekommen seien, diese doch von der deutschen Sprache, der wahren nämlich, so weit abstünden, wie das dorische Alpha vom jonischen Ita. Darum nun habe er sich entschlossen, diesem Mangel abzuhelfen.

Ein anderer deutscher Grammatiker ist Clajus, geb. 1533. Er gab 1578 zu Leipzig eine deutsche Grammatik unter dem Titel heraus: Grammatica Germanicae linguae M. Johannis Claij Hirtzbergensis: Ex Bibliis Lutheri Germanicis et aliis eius libris collecta. In der Vorrede spricht er sich als ein ächter Deutscher und zugleich als ein eifriger Protestant und begeisterter Verehrer Luther's aus. Den Deutschen gebühre das Reich und das Priesterthum (ius regni et sacerdotii). Denn die Herrschaft der vierten Monarchie sei von den Römern auf die Deutschen übertragen, deren Fürsten jetzt den Kai-

ſer wählten. „Und das wahre Prieſterthum, fährt er fort, das in der Predigt des Evangeliums vom wahren Opfer Chriſti beſteht, iſt dem Aberglauben des Götzendienſtes und der päpſtlichen Finſterniß entriſſen und durch Gottes beſondere Güte an uns gebracht worden, ſo daß die heilſame Wahrheit von der Rechtfertigung des Menſchen nicht mehr bloß aus den Quellen der Propheten und Apoſtel hebräiſch und griechiſch von den Gelehrten, ſondern auch vom Volke deutſch aus den klaren Bächen Luther's geſchöpft werden kann." Zu dieſen zwei Wohlthaten komme noch eine dritte, daß man nämlich außer der Erkenntniß der heiligen und zu unſerer Seligkeit gehörigen Dinge, die in Luther's Schriften ſo klar und vollſtändig dargelegt werden, aus denſelben Schriften auch die ausbündigſte und vollkommenſte Kenntniß der deutſchen Sprache lernen könne, die den einheimiſchen ſowohl, als den fremden Völkern nützlich und nothwendig ſei. „Dieſe Kenntniß, fährt er fort, habe ich in dieſem Buch in grammatiſche Regeln gefaßt, die ich aus der Bibel und den andern Schriften Luther's geſammelt habe. Denn ich halte ſeine Schriften nicht ſo wohl für die eines Menſchen, als für Werke des heiligen Geiſtes, der durch einen Menſchen geſprochen, und bin durchaus der Ueberzeugung, daß der heilige Geiſt, der durch Moſes und die andern Propheten rein hebräiſch und durch die Apoſtel griechiſch geſprochen hat, auch gut deutſch geſprochen habe durch ſein erwähltes Werkzeug Luther." Denn außerdem ſei es unmöglich geweſen, daß Ein Menſch ſo rein, ſo treffend, ſo ſchön deutſch ſpräche, ohne Jemandes Führung und Unterſtützung.

Wie tief das Anſehen des Clajus wurzelte und wie weit es auch im katholiſchen Deutſchland verbreitet war, das lehrt die Geſchichte ſeines Buchs. Die Grammatik des Clajus hat nämlich in den Jahren

1578 bis 1720 nicht weniger als elf Auflagen erlebt, eine Verbreitung, mit der sich keine deutsche Grammatik des 16ten und 17ten Jahrhunderts auch nur entfernt vergleichen kann. Was aber die verschiedenen Ausgaben des Clajus noch besonders merkwürdig macht, ist der Umstand, daß die Herausgeber offenbar immer mehr Rücksicht auf die Zulassung des Buchs in katholische Lande nahmen. Wir finden nämlich in den späteren Ausgaben alle die Dinge beseitigt, welche die Jesuiten in dem Münchner Exemplar gestrichen oder herausgeschnitten haben. Die vierte Ausgabe (Islebii 1604) läßt wenigstens auf dem Titel das anstößige Ex Bibliis Lutheri Germanicis et aliis ejus libris weg und vertauscht es mit den Worten „ex optimis quibusque autoribus collecta.“ Dagegen behält sie die für Luther begeisterte Vorrede des Verfassers noch bei. In der achten Ausgabe (Leipzig und Jena 1651) bleibt dann auch diese Vorrede weg, so daß der Inhalt des Buchs ganz dem Exemplar des Münchener Jesuiten-Collegiums entspricht. Die anstößigen Citate innerhalb des Buches selbst, die wir von der Censur der Jesuiten unangetastet gesehen haben, bleiben auch hier stehen, und ebenso finde ich es in der zehnten Ausgabe (Frankfurt am Main 1689). Noch einen Schritt weiter aber geht die elfte Ausgabe, die im Jahre 1720 „Norimbergae et Pragae“ erschienen ist. Hier wird nämlich das schlimmste der Citate, das von des Pabst und Türken Mord, beseitigt, und durch einen anderen achtsilbigen Dimeter acatalectus ersetzt: „HErr GOtt von grosser Gnad und Treu, Erhör mich, wenn ich zu dir schrey.“ Dagegen bleiben andere Citate aus Luther; auch die Strophe von Ein feste Burg, unberührt.

So war also schon um das Jahr 1600 Luther's Sprache die Bücherſprache ſowohl der Katholiken als

der Protestanten geworden. Nicht als wenn die kleine Grammatik des Clajus dies großartige Resultat hervorgebracht hätte. Dies hieße der Grammatik überhaupt und zumal der des Clajus eine viel zu hohe Wichtigkeit beilegen. Der Geist, dessen Sprachgewalt sich Deutschland unterworfen hat, war vielmehr kein anderer als Luther. Aber einerseits als äußerliches Kennzeichen, andererseits als Träger dieser Ausbreitung von Luther's Sprache ist auch das unscheinbare Buch des Bendelebner Pfarrers von nicht geringem Interesse.

Im Gefolge der Reformation sehen wir die Volksschule in einer Ausbreitung aufblühen, wie sie kein früheres Zeitalter gekannt hatte. Die Würtembergische Schulordnung des Herzogs Christoph vom Jahr 1559 bezeichnet die „Teutschen Schulen" als den untersten Gradus, wo Knaben und Mädchen, gesondert von einander, lesen, schreiben, rechnen und singen lernen; und solche „Teutsche Schulen" sollten auch „in den kleinen Dörffern und Flecken sein." Aehnlich spricht sich die Schulordnung des Churfürsten August von Sachsen vom Jahre 1580 aus. Für diese Art von Schulen sind nun die ABC-Bücher und für deren Lehrer die Unterweisungen zum Lesenlehren bestimmt, deren wir Erwähnung gethan haben. Wie diese kleinen Elementarbücher an dem unteren Ende der Schulbildung, so stehen die lateinisch geschriebenen Grammatiken der deutschen Sprache am oberen als eine Anweisung, die deutsche Sprache in Aktenstücken, Reden, Büchern in der richtigen Form zu gebrauchen. Der Versuch aber, das Alles in Eins zusammenzufassen und der deutschen Sprache eine bestimmte und bedeutende Stelle im ganzen Unterrichtswesen anzuweisen, gehört dem Beginn des 17ten Jahrhunderts an. Ratichius und seine Genossen haben diesen wichtigen, folgenreichen Schritt gethan.

Ratichius und seine Genossen haben zuerst Hand an's Werk gelegt, um die deutsche Muttersprache zur Grundlage alles weiteren niederen und höheren Unterrichts zu machen. Sie haben dies in doppelter Weise gethan, und man wird nicht leugnen können, daß sie in der einen Rücksicht eine Entwickelung begonnen haben, der ein späteres Zeitalter den vollständigsten Sieg verschafft hat, während sie in der anderen, Richtiges und Falsches mischend, die Anfänger mannigfacher Verkehrtheiten geworden sind. Erstens nämlich erklärten Ratichius und seine Genossen die deutsche Sprache unumwunden für das Organ, dessen sich die Schule zu bedienen habe, um von ihr aus zu den andern Sprachen fortzuschreiten. Sie betrachteten die deutsche Muttersprache der Schüler nicht mehr wie viele der Früheren als ein nothwendiges Uebel, das man so rasch wie möglich beseitigen müsse, sondern sie sahen sie als das brauchbarste und zweckmäßigste Werkzeug zur Mittheilung anderweitiger Kenntnisse an. Zweitens aber verwendeten sie die deutsche Sprache nicht bloß als angebornes und mitgebrachtes Organ der Schüler, sondern sie begannen auch ihren Sprachunterricht selbst mit einer grammatischen Zergliederung der deutschen Muttersprache, und zwar hat Ratichius selbst auf dies Zweite einmal größeres und bewußteres Gewicht gelegt. „Wenn der Knabe im sechsten oder siebenten Jahre in die Schule gebracht wird," sagt Ratichius, „so werde er zuerst in der deutschen Sprache unterrichtet." Der Lehrer der untersten Klasse soll ein ABC-Buch mit einem Lesebüchlein benutzen. Darauf soll er übergehen zur Betreibung des Deutschen nach der allgemeinen Methode, die Ratichius für das Erlernen der Sprachen aufgestellt hat. Als Grundbuch wird Luther's Bibelübersetzung gebraucht; und mit Vorlesen, Nachlesen, Extrahiren, Disponiren, Appliciren fortgefahren,

bis die ganze Bibel durchgearbeitet iſt. Zugleich werden die Vormittagsſtunden den Vorſchriften der Grammatik gewidmet, in den Zwiſchenſtunden Briefe Luther's oder der Kanzler Pontanus (Bruck) und Schurff dictirt und nach der Norm der deutſchen Grammatik corrigirt, damit die Schüler orthographiſch ſchreiben lernen. „Wenn dann die deutſche Grammatik, die gleichſam eine Einleitung zu allen Sprachen iſt, wohlbekannt iſt," dann ſoll der Lehrer ſich bemühen, ſo weit es angeht, die Anfangsgründe des Uebrigen beizubringen. Er ſoll ihnen die Vorſchriften der Logik und Rhetorik „in dieſer Sprache" einflößen. Dann gehe er zur Arithmetik, dann zur Muſik, zur Geometrie über, bis der Schüler nach Maßgabe ſeiner Talente das neunte Jahr erreicht hat und zur vollſtändigeren und genaueren Erlernung der Wiſſenſchaften und der anderen Sprachen auf dieſem Wege gut vorbereitet iſt. — Wir haben dieſe Stelle etwas ausführlicher mitgetheilt, weil ſie dem unbefangenen Leſer die richtigen Blicke des Ratichius, ſo wie ſeine Querköpfigkeiten, in gleichem Maaß vorführt. Bei Weitem das Wichtigſte und Folgenreichſte unter dieſen Anſichten war, daß die deutſche Sprache ausdrücklich für die Sprache erklärt wurde, in welcher die Elemente der Wiſſenſchaften zu überliefern ſeien, und von welcher erſt zu den andern Sprache übergegangen werden dürfe.

Ratichius fand mit ſeinen Neuerungen ein geneigtes Ohr bei vielen mächtigen und einflußreichen Zeitgenoſſen. Im Jahre 1612 übergab er dem deutſchen Reich auf dem Wahltag zu Frankfurt ein Memorial über ſeine Methode; die Herzogin Dorothea von Weimar, Fürſt Ludwig von Anhalt-Cöthen, der Rath von Frankfurt und der von Augsburg, der große ſchwediſche Kanzler Oxenſtiern intereſſirten ſich lebhaft für die neue Methode. Und was in

mancher Hinsicht noch wichtiger war, auch einige der gründlichsten Gelehrten jener Zeit stimmten Ratichius bei, vor Allen der scharfsinnige und umfassende Joachim Jungius und Christophorus Helvicus, einer der ersten Kenner des Hebräischen und der damit verwandten Sprachen. Beide Männer, anfänglich in ihrem Eifer zu weit geführt, später aber von ihrer Ueberschätzung des Ratichius zurückgekommen, ohne jedoch das Richtige in seinen Ansichten zu verkennen, erklärten sich mit aller Entschiedenheit für den Gebrauch der deutschen Sprache zum Behuf der Wissenschaft. Jungius beschäftigte sich neben seinen mannigfaltigen anderen Arbeiten mit einer deutschen Grammatik, und insbesondere richtete er sein Augenmerk darauf, eine deutsche Kunstsprache für die Wissenschaft herzustellen. Wie so vieles Andere, ist auch dies Entwurf geblieben.

Sehr richtig bemerkt Raumer: Bevor man fordern konnte, daß das Deutsche als Schulsprache an die Stelle des Latein trete, mußte das Deutsche selbst den Charakter einer fest ausgeprägten und allgemein anerkannten Schriftsprache angenommen haben. Im Laufe des 17ten und im Beginn des 18ten Jahrhunderts schien ernstliche Gefahr zu drohen, daß das Deutsche in ähnlicher Weise zu einer Sprache der geringeren Stände hinabgedrückt würde, wie etwa das Esthnische in den deutsch-russischen Ostseeprovinzen. In solchem Maaße hatten sich die höheren Stände französischer Sprache und Sitte hingegeben. Betrachtet man die deutschen Sprachgesellschaften des 17ten Jahrhunderts aus diesem Gesichtspunkte, so wird man trotz ihrer Spielereien und ihrer Selbstüberschätzung ihr Streben und ihren guten Willen sehr hoch und ihre Leistungen wenigstens nicht zu gering anschlagen. Derselbe wohlgesinnte Herr, der sich so lebhaft für *Ratichius* interessirte, Fürst Ludwig von Anhalt-

Köthen, wurde der Mitstifter der ersten deutschen Sprachgesellschaft, und an demselben Ort, wo die Ansichten des Ratichius am meisten Beifall fanden, zu Weimar, wurde diese erste deutsche Sprachgesellschaft im Jahre 1617 gegründet. Sie nannte sich die „Fruchtbringende" und wählte zu ihrem Zeichen den Palmbaum. Vorbild und Anlaß gaben die ähnlichen Gesellschaften, die in Italien schon seit längerer Zeit bestanden, und als Zweck ihrer Vereinigung bezeichnen die Stifter selbst, „auch in Deutschland eine solche Gesellschaft zu erwecken, darin man gut rein Deutsch zu reden, schreiben sich befleißige, und dasjenige thäte, was zur Erhebung der Muttersprache dienlich." Ganz gewiß ein ehrenwerthes und zumal in jener Zeit anerkennenswerthes Unternehmen. Aber im Anschluß an die italienischen Vorbilder und im Geschmack ihres Jahrhunderts fielen die Mitglieder der Gesellschaft gleich von vornherein in eine Spielerei mit Namen und Symbolen, die dann zeitenweise den ganzen edlen Kern der Sache zu überwuchern drohte. Jedes Mitglied wählte sich nämlich ein Zeichen und einen dem entsprechenden Gesellschaftsnamen, anfänglich aus der Müllerei und Bäckerei, dann aus der gesammten Pflanzenwelt. Kaspar von Teutleben, der Hauptstifter der Gesellschaft, nannte sich den Mehlreichen und wählte zum Gemälde einen Sack mit Weizen. Fürst Ludwig hieß „der Nährende", Herzog Wilhelm von Weimar „der Schmackhafte", der jüngere Ludwig von Köthen „der Saftige" ꝛc. Aber trotz dieser Spielerein werden wir die Fürsten ehren, die in trüber Zeit sich der deutschen Sprache nach dem Maaße ihrer Einsicht annahmen, und wir werden später in dem „Suchenden" (J. G. Schottel) und dem „Spaten" (C. von Stieler) Männer kennen lernen, die sich die Bearbeitung der deutschen Sprache ernstlich angelegen sein ließen.

Nachdem die Stifter der fruchtbringenden Gesellschaft den Ton angegeben hatten, fanden sie im Laufe des Jahrhunderts zahlreiche Nachfolger. Es entstand eine große Anzahl ähnlicher Gesellschaften mit derselben Spielerei in Namen und Abzeichen, aber trotz aller Auswüchse zum Theil nicht ohne Verdienst. Ich nenne darunter nur eine der bekanntesten: den löblichen Hirten- und Blumen-Orden an der Pegnitz. Der Stifter dieser Gesellschaft, G. Ph. Harsdörffer, ein angesehener Patricier in Nürnberg, nannte sich Strephon, und in ähnlicher Art gaben sich alle seine Genossen schäferliche Gesellschaftsnamen. Schon als Mitglied der fruchtbringenden Gesellschaft hatte Hartdörffer den Namen des „Spielenden" geführt, und dieser Name bezeichnet auch den Charakter des von ihm im Jahre 1644 gestifteten Pegnesischen Hirten- und Blumenordens. Aber trotz der bekannten Kindereien und Geschmacklosigkeiten finden wir auch bei Harsdörffer viele gesunde und förderliche Gedanken. In seinem Specimen Philologiae Germanicae spricht er sehr eindringlich über die Wichtigkeit der deutschen Sprache. Er verlangt, daß der Jugend zugleich mit den Anfangsgründen des Lateins die Fundamente unserer Muttersprache eingeprägt wereen sollen. Er verheißt dem Fürsten unsterblichen Ruhm, der zuerst einen Professor der deutschen Sprache an seiner Universität anstellen werde. Er spricht endlich seine Ueberzeugung aus, daß die Zeit kommen werde, „in der man das Monopol der lateinischen Sprache, das nur zu den Gipfeln der höheren Fakultäten nothwendig sei, abschaffen und die anderen Künste und Wissenschaften, so zu sagen, aus erster Hand kaufen werde."

Dabei ist Harsdörffer, wie man schon aus der Beschränkung der zuletzt angeführten Stelle sieht, kein *verranter Deutschthümler*. Obwohl er für die Ver-

meidung allen unnützen Fremdwörter eifert, erklärt er doch ausdrücklich Wörter wie Teſtament, Sakrament, Prophet, Apoſtel, Evangelium für unantaſtbar, und auch über die Neuerungen in der deutſchen Orthographie ſpricht er mit viel mehr Mäßigung, als manche ſeiner Zeitgenoſſen. Wenn nun Harsdörffer bei all dieſen richtigen Anſichten doch nur ſehr wenig vermocht hat zur wahren Förderung der deutſchen Sprache, wenn ſeine eigenen Erzeugniſſe nur noch als literariſche Kurioſitäten geleſen werden, ſo mag uns dies zur Warnung dienen, überhaupt die abſichtlichen Bemühungen um die Verbeſſerung der deutſchen Sprache und des deutſchen Unterrichts in ihrem Werth für die Literatur nicht zu überſchätzen. Wie ſehr man ſich hierüber täuſchen kann, dafür liefern eben Harsdörffer und ſeine Zeitgenoſſen den ſchlagenden Beweis. Am Schluß der lateiniſch geſchriebenen Disquisitiones, aus denen die obigen Stellen mitgetheilt ſind, läßt Harsdörffer die deutſche Sprache ihr eigenes Lob in deutſchen Verſen verkündigen. Er bietet Alles auf, um die natürliche Fähigkeit der deutſchen Sprache hervorzuheben:

„Es ſtimmet mit mir ein die Stimme, ſo wir hören:
Das praſſelnde Geſchlürff fließt aus den Erdenröhren
und liſpelt durch den Kieß der klatſch- und platſcherton,
ſpricht ſonder Fleiß und Kur faſt allen Sprachen Hohn.“

Und ſo geht das fort durch alle Regiſter. Den Schluß aber bildet die Schätzung der Gegenwart. Der Verächter der deutſchen Sprache wird abgefertigt mit den Worten:

„Er hat noch nie gelesen
das, was ich jetzt vermag und was ich bin gewesen.
Es wird nun ausgepfält, der Kunst- und Lehrgrundsatz:
ihn bläset nicht mehr ab, der Wahn- und Klügelmund."

Als ein Zerrbild der deutschsprachlichen Bestrebungen des 17ten Jahrhunderts wird gewöhnlich Filip von Zesen hingestellt. Und doch macht auch dieser vielgeschäftige, von einem Ort zum andern geworfene, pedantische Sonderling den Eindruck, daß er es bei aller Eitelkeit und Verkehrtheit gut gemeint hat. Hier dürfen wir auf seine „Hooch-Deutsche Spraachuebung" und seine vielen anderen absonderlichen Schriften eben so wenig eingehen, wie auf die Hochdeutsche Rechtschreibung Johann Bellins und andere verschollene Neuerer.

Diesen Bestrebungen schließen sich die Schriften von Christian Gueintz und Johannes Girbert an. Ersterer gab 1641 „Deutscher Sprachlehre Entwurf" heraus:

„Wie man Deutsch reden sol, rein stellen, und recht schreiben,
Weist diese Sprachlehr' an: gegeben drumb an Tag,
Weil unf're Mutterspraach' unaußgeübet lag.
Es war nit raht, daß Sie solt ohne Regel bleiben" ꝛc.

Und seine eigene Vorrede beginnt Gueintz mit folgenden Worten:

„Wiewol unsere Muttersprache bis anhero nicht aus den Büchern ersuchet; sondern gleichsam aus der Natur genommen: nicht von Lehrern erlernet; sondern von den Ammen: nicht in der Schulen; sondern *in der Wiegen*, nach dem Exempel der tapfern, wohl-

gebornen Gracchen zu Rom: Dennoch aber haben alle alſo ihren Urſprung nemen müſſen, außer der erſten, die Gott dem vernünftigen geſchoepfe anfangs mit eingepflantzet.“ Wir erkennen daraus das Gewicht, das jene Zeit auf das Beſtreben legte, der deutſchen Sprache einen geſicherten und regelrechten Betrieb auf der Schule zu verſchaffen. Die dazwiſchen liegenden Verſuche des Ratichius bilden den Hauptunterſchied zwiſchen den Grammatikern des 16ten und denen des 17ten Jahrhunderts. Denn wie ſehr außerdem die Grammatik des 17ten Jahrhunderts auf den Leiſtungen des 16ten ruht, iſt leicht zu ſehen. Luther iſt jetzt unangefochten der erſte Gewährsmann für rechtes Deutſch. Daneben behalten die Reichsabſchiede ihr altes Anſehen. Seltſam genug nimmt ſich's dann freilich aus, wenn zu dieſen Quellen weiter hinzugefügt werden „die gantze neue Geſchichtſchreiber, Als Amadies, Schaeffereyen, Astraea, und der des von Serre ſachen verdeutſchet“.

Daß Gueintz ganz im Sinne der Neuerer arbeitete, ergiebt ſich unter Anderem auch aus ſeiner abſonderlichen Terminologie. An ſeinem Beſtreben, lateiniſche Ausdrücke deutſch wiederzugeben, iſt wohl nur das Ueberſchreiten der rechten Schranke zu tadeln. Manches davon hat die Zeit bewährt. Dagegen iſt Gueintzen's grammatiſche Terminologie eine Warnung gegen alle willkürliche Neuerung. Oder wer verſteht jetzt folgenden Satz: „Der ſonderbare zufal iſt die völligkeit“; oder die Ueberſchrift des ſechſten Kapitels des zweiten Buches: „Von der einfächtigen endannemung des Mittelwortes“?

Wichtig wurde Gueintz beſonders noch durch ſeine deutſche Rechtſchreibung, die von der Fruchtbringenden Geſellſchaft „überſehen und zur nachricht an den tag gegeben“ wurde. Sie erſchien zu Halle im Jahre 1645.

Nachdem die Stifter der fruchtbringenden Gesellschaft den Ton angegeben hatten, fanden sie im Laufe des Jahrhunderts zahlreiche Nachfolger. Es entstand eine große Anzahl ähnlicher Gesellschaften mit derselben Spielerei in Namen und Abzeichen, aber trotz aller Auswüchse zum Theil nicht ohne Verdienst. Ich nenne darunter nur eine der bekanntesten: den löblichen Hirten- und Blumen-Orden an der Pegnitz. Der Stifter dieser Gesellschaft, G. Ph. Harsdörffer, ein angesehener Patricier in Nürnberg, nannte sich Strephon, und in ähnlicher Art gaben sich alle seine Genossen schäferliche Gesellschaftsnamen. Schon als Mitglied der fruchtbringenden Gesellschaft hatte Hartdörffer den Namen des „Spielenden" geführt, und dieser Name bezeichnet auch den Charakter des von ihm im Jahre 1644 gestifteten Pegnesischen Hirten- und Blumenordens. Aber trotz der bekannten Kindereien und Geschmacklosigkeiten finden wir auch bei Harsdörffer viele gesunde und förderliche Gedanken. In seinem Specimen Philologiae Germanicae spricht er sehr eindringlich über die Wichtigkeit der deutschen Sprache. Er verlangt, daß der Jugend zugleich mit den Anfangsgründen des Lateins die Fundamente unserer Muttersprache eingeprägt wereen sollen. Er verheißt dem Fürsten unsterblichen Ruhm, der zuerst einen Professor der deutschen Sprache an seiner Universität anstellen werde. Er spricht endlich seine Ueberzeugung aus, daß die Zeit kommen werde, „in der man das Monopol der lateinischen Sprache, das nur zu den Gipfeln der höheren Fakultäten nothwendig sei, abschaffen und die anderen Künste und Wissenschaften, so zu sagen, aus erster Hand kaufen werde."

Dabei ist Harsdörffer, wie man schon aus der Beschränkung der zuletzt angeführten Stelle sieht, kein verrannter Deutschthümler. Obwohl er für die Ver-

Methodo. Anno 1618. Christ. Gueintzii R. Hal. Anna 1641. 24. Mart. Justi Georg. Schottelii Anno 1641. 6. Jul. zuſammengetragen, in kurtze Tabellen eingeſchrenckt, vnd Dem oeffentlichen Liecht endlichen auff mehrmahliches Anhalten vbergeben von Johanne Girberto Gymnasiarchâ p. t. In des Heil. Roem. Reichs Stadt Muelhauſen in Dueringen Anno 1653. Vnter Churfürſtl. Sachſ. Privilegio. Typis Johannis Hüteri. Grammatica iſt der Anfang vnd Grund aller Kuenſte." So der lange Titel des kleinen Foliobandes. Um den Titel herum aber ſind noch in einer beſonderen Einfaſſung die Worte gedruckt: „Wenn vnſere Jugend in der Edelen vnd vollkommenen Deutſchen Sprache wol vnterrichtet iſt, wird ſie deſto leichtlicher zu den anderen gelangen koennen."

In alle dem ſind die Anklänge an Ratichius deutlich genug. Auch die Vorliebe zu Tabellen iſt uns dort ſchon begegnet. In ähnlicher Weiſe bringt nun Girbert die ganze deutſche Grammatik in 78 ausführliche Tabellen. Manches darin iſt gar nicht übel, Anderes wunderlich genug. So handelt z. B. Tabula LXXIII. „von der verenderlichen Wortfügung". Hier wird gelehrt, wie man „auff mancherley Art einen Sententz außſprechen kan". Als Beiſpiel wird gewählt Luc. XVI: „Der Reiche Mann iſt endlich geſtorben." „Dieſes konte ein Deutſcher, ſonderlich ein Poët, alſo geben durch die Casus per Nomin. Der reiche Mann hat die Hüllen des Fleiſches endlich abgelegt, — hat endlich auch die Erde käwen müſſen"; und ſo wird der Satz in vierunddreißig Beiſpielen durch alle ſechs Caſus durchgequält, bis er endlich im Ablativ mit den Variationen entlaſſen wird: „Von dem Reichen Manne haben endlich auch die Würmer ſich ſatt gefreſſen, — Von dem Reichen Manne haben nach dem Tode die Teuffel auch

einen guten Braten in die Hölle bekommen." Man sieht, schon damals war nicht bloß bisweilen Methode im Unsinn, sondern öfters auch Unsinn in der Methode.

Das bedeutendste Mitglied der Fruchtbringenden Gesellschaft in Bezug auf die Erforschung der deutschen Sprache war Justus Georgius Schottelius. Er war geboren zu Eimbeck im jetzigen Königreich Hannover, erhielt seine Schulbildung zu Hildesheim und Hamburg, studirte zu Leyden die Rechte und widmete sich zugleich unter Anleitung des Daniel Heinsius den schönen Wissenschaften. Im Jahre 1638 berief ihn Herzog August von Wolfenbüttel zum Erzieher seines Sohnes Anton Ulrich, und von da an stieg Schottelius unter den Deutschgesinnten und gelehrten Herzogen, den Sammlern der kostbaren Wolfenbüttler Bibliothek, von Ehrenstelle zu Ehrenstelle. Im Jahre 1645 wurde er Consistorialrath, 1646 Rath zu Wolfenbüttel, dann nach und nach Hof-Canzlei- und Kammerrath. Vielfach von seinen Herren zu wichtigen Geschäften verwandt, erhielt er sich in deren hoher Gunst bis zu seinem im Jahre 1676 erfolgten Tod. In der Fruchtbringenden Gesellschaft, in welche er im Jahre 1642 aufgenommen wurde, erhielt er den bezeichnenden Namen „Der Suchende." Schottelius gehörte zu den ehrenwerthen Männern, die mitten im größten Jammer des deutschen Vaterlandes den Gedanken an dessen Größe und Hoheit nicht fahren ließen, und es war besonders die deutsche Sprache, in deren Hebung und Verherrlichung sie einen Ersatz für die politische Schmach ihres Jahrhunderts suchten. Aber während Andere sich mit dem Rühmen der deutschen Sprache begnügten, warf sich Schottelius mit anerkennenswerthem Fleiß auf deren grammatische Bearbeitung. Schon das Schottelius *die Muße*, die ihm ein ausgebreitetes Ge-

ſchäftsleben ließ, zu dieſen mühevollen Arbeiten verwandte, iſt gewiß alles Lobes werth. Unter den verſchiedenen grammatiſchen Schriften des Schottelius wollen wir hier vorzüglich zwei etwas näher in's Auge faſſen, von denen die eine das bedeutendſte Werk des Schottelius überhaupt, die andere wegen ihres Bezugs auf die Schule für unſern Zweck von beſonderm Werth iſt. Nachdem Schottelius ſchon mehrfach die deutſche Grammatik zum Gegenſtand ſchriftſtelleriſcher Arbeiten gemacht hatte, faßte er den ganzen Schatz ſeines Wiſſens in dem Werke zuſammen, das folgenden etwas langen, aber bezeichnenden Titel führt:

Ausführliche Arbeit Von der Teutſchen Haubt Sprache, Worin enthalten Gemelter dieſer Haubt Sprache Uhrankunft, Uhralterthum, Reinlichkeit, Eigenſchaft, Vermögen, Unvergleichlichkeit, Grundrichtigkeit, zumahl die Sprach Kunſt und Vers Kunſt Teutſch und guten theils Lateiniſch völlig mit eingebracht, wie nicht weniger die Verdoppelung, Ableitung, die Einleitung, Nahmwörter, Authores vom Teutſchen Weſen und Teutſcher Sprache, von der verteutſchung, Item die Stammwörter der Teutſchen Sprache ſamt der Erklärung und derogleichen viel merkwürdige Sachen. Abgetheilet In fünf Bücher. Ausgefertiget Von Justo-Georgio Schottelio D. Fürſtl. Braunſchw. Lüneburg. Hof- und Consistorial-Rahte und Hofgerichts Assesore. Nicht allein mit Röm. Kaeyſerl. Maj. Privilegio, ſondern auch mit ſonderbarer Kaeyſerl. Approbation und genehmhaltung, als einer gemeinnutzigen und der Teutſchen Nation zum beſten angeſehenen Arbeit, laut des folgenden Kaeyſerl. Privilegii. Braunſchweig, Gedrukt und verlegt durch Chriſtoff Friederich Zilligern, Buchhändlern, Anno M. DC. LXIII. (Die großen

Initialen kommen zum Theil nur auf Rechnung der Zeilenabtheilung des Titels.)

Dieser lange Titel giebt uns zugleich den Inhalt des starken Quartbandes an. Nur daß derselbe in dem Buche selbst fast noch mehr aus älteren und neueren Arbeiten zusammengeschoben ist, als sich schon aus den Andeutungen des Titels schließen läßt. Das erste der fünf Bücher enthält zehn „Lobreden von der Uhralten Teutschen Haubt Sprache"; das zweite die „Wortforschung" (Etymologia); das dritte die „Wortfügung" (Syntaxis); das vierte die „Teutsche Verskunst"; das fünfte sieben unterschiedliche Tractate, unter denen einee über „die Sprichwörter der Teutschen" und einer „von denen Authoren, welche vom Teutschen Wesen, was Geschichte, Landart und Sprache betrift, geschrieben", die meiste Beachtung verdienen. Der Text des Buches ist deutsch und lateinisch, doch vielfach so, daß die deutschen und lateinischen Stücke sich nicht sowohl decken, als vielmehr ergänzen. Das etwas zusammengewürfelte Aussehen des Buches wird man dem fleißigen Mann um so eher zu gute halten, wenn man bedenkt, daß er nur die Mußestunden, die ihm seine Geschäfte ließen, diesen Arbeiten widmen konnte.

Schottelius unterscheidet sich von den Grammatikern des sechzehnten Jahrhunderts schon dadurch, daß er nicht bloß die Sprache der Gegenwart in Regeln zu fassen sucht, sondern daß er zugleich die Geschichte der deutschen Sprache in den Bereich seiner Forschungen zieht. Auch hier geht es bei ihm noch etwas verworren zu, aber seinem Streben wird man gerechte Anerkennung nicht versagen. Er theilt die Geschichte der deutschen Sprache in fünf „Denkzeiten". Die erste beginnt mit den frühesten Anfängen, die zweite mit Karl dem Großen, die dritte mit Rudolph von Habsburg. „Die vierdte Denkzeit wird mit Herrn

Luthero einfallen, der zugleich alle Lieblichkeit, Zier, Ungeſtüm und bewegenden Donner in die Teutſche Sprache gepflanzet, die rauhe Bürde in vielen jhr abgenommen, und den Teutſchen gezeiget, was jhre Sprache, wenn ſie wolten, vermögen könte: Und dieſes Zeugnis iſt Luthero von denen, die jhm geneigt und ſonſt ungeneigt geweſen, gegeben, muß jhm auch noch jtzo von jedermann, er haſſe oder liebe ihn, in dieſem Stücke, nemlich in Vorzeigung der Teutſchen Sprache beygemäſſen werden, iſt auch zu ſpüren, wie von der Zeit allerwegen die Teutſche Sprache zugenommen, ausgeſchliffen und bereichet worden ſei: Wie ſolches allerhand Schriften ſo von Jahren zu Jahren heraußkommen, klärlich beweiſen." Sehr merkwürdig ſind die Beſtimmungen, die Schottelius über die fünfte Denkzeit giebt. Sie zeugen einerſeits, wie die letzten Worte der eben angeführten Stelle, von der Ueberſchätzung des eigenen Zeitalters, andererſeits aber beweiſen ſie, daß Schottelius ein ganz richtiges Gefühl von der großartigen Bewegung hatte, von welcher er ſelbſt ergriffen war und die wir jetzt in ihren bleibenden Ergebniſſen überblicken. „Die fünfte und letzte Denkzeit, ſagt er nämlich, möchte auf die Jahre einfallen, darin das außländiſche verderbende Lapp- und Flikweſen künte von der Teutſchen Sprache abgekehret, und ſie in jhrem reinlichen angebornen Schmukke und Keuſchheit erhalten, auch darin zugleich die rechten durchgehende Grunde und Kunſtwege alſo kunten gelegt und beliebet, auch ein völliges Wörterbuch verfertiget werden, daß man gemächlich die Künſte und Wiſſenſchaften in der Mutterſprache leſen, verſtehen, und hören möchte."

Wie nun trotz der zuletzt erwähnten Erweiterungen die Sprache, die Schottelius bearbeitet, in der Hauptſache das Neuhochdeutſch Luthers iſt, ſo zeigt er ſich auch mit ſeinen Vorgängern auf dem Gebiet

einen guten Braten in die Hölle bekommen.“ Man sieht, schon damals war nicht bloß bisweilen Methode im Unsinn, sondern öfters auch Unsinn in der Methode.

Das bedeutendste Mitglied der Fruchtbringenden Gesellschaft in Bezug auf die Erforschung der deutschen Sprache war Justus Georgius Schottelius. Er war geboren zu Eimbeck im jetzigen Königreich Hannover, erhielt seine Schulbildung zu Hildesheim und Hamburg, studirte zu Leyden die Rechte und widmete sich zugleich unter Anleitung des Daniel Heinsius den schönen Wissenschaften. Im Jahre 1638 berief ihn Herzog August von Wolfenbüttel zum Erzieher seines Sohnes Anton Ulrich, und von da an stieg Schottelius unter den Deutschgesinnten und gelehrten Herzogen, den Sammlern der kostbaren Wolfenbüttler Bibliothek, von Ehrenstelle zu Ehrenstelle. Im Jahre 1645 wurde er Consistorialrath, 1646 Rath zu Wolfenbüttel, dann nach und nach Hof-Canzlei- und Kammerrath. Vielfach von seinen Herren zu wichtigen Geschäften verwandt, erhielt er sich in deren hoher Gunst bis zu seinem im Jahre 1676 erfolgten Tod. In der Fruchtbringenden Gesellschaft, in welche er im Jahre 1642 aufgenommen wurde, erhielt er den bezeichnenden Namen „Der Suchende.“ Schottelius gehörte zu den ehrenwerthen Männern, die mitten im größten Jammer des deutschen Vaterlandes den Gedanken an dessen Größe und Hoheit nicht fahren ließen, und es war besonders die deutsche Sprache, in deren Hebung und Verherrlichung sie einen Ersatz für die politische Schmach ihres Jahrhunderts suchten. Aber während Andere sich mit dem Rühmen der deutschen Sprache begnügten, warf sich Schottelius mit anerkennenswerthem Fleiß auf deren grammatische Bearbeitung. Schon das Schottelius die Muße, die ihm ein ausgebreitetes Ge-

ſetzten, als das Attiſche und das klaſſiſche Latein ſich gegen die Mundarten abſchloſſen. Er geht deshalb auf die berühmte Streitfrage der antiken Grammatiker über Analogie und Anomalie ein, und entſcheidet ſich für einen richtigen Mittelweg zwiſchen beiden, jedoch mit überwiegender Vorliebe zur Analogie. In allen dieſen Dingen wird man dem Schottelius zugeſtehen müſſen, daß er nicht ohne Gelehrſamkeit und Urtheil über die vorliegenden Fragen ſpreche. Um ſo weniger aber wird man ihm beipflichten, wenn er die wahre Natur der Sprache völlig verkennt und ſeine und ſeiner Genoſſen Bemühungen um die „Grundrichtigkeit" der deutſchen Sprache weit über ihren wahren Belang veranſchlagt. So viel Wahres darin liegt, wenn er von dem Schaden ſpricht, den „die befreyete unacht und unbetrachtete Ungewißheit" der deutſchen Sprache gethan, „daß ſie bishero zu keiner völligen, feſten Ehrenſtaffel, gleich anderen Hauptſprachen, hat gelangen mögen": ſo widerlich iſt es, wenn er gleich darauf mit tiefſter Verachtung vom „Pöbelgebrauche" ſpricht und meint, „der altages Gebrauch werde zwar von wiegen an eingeflöſſet, und durch ſich ſelbſt angenommen; die Sprache aber, mit nichten anders, als durch kunſtmeſſige Anleitung und erforderten Fleiß und Nachſinnen, erlernet." Daher iſt ihm dann auch die Stiftung der Fruchtbringenden Geſellſchaft bei weitem die wichtigſte Epoche in der ganzen Geſchichte der deutſchen Sprache. „Ihren rechten Ehrentritt zu grundfeſtem völligen Stande, ſo redet er Ludwig von Anhalt an, hat dieſelbe (die Teutſche Haubtſprache) erſt damals gethan, als Ewr. Fürſtl. Gnade dieſer hochherrlichen, allerreicheſten und vollkommenen Haubtſprache hierzu die güldenen Staffelen Fürſtlich und höchſtrühmlich zu erſt geſetzet."

Schon in ſeinem großen Hauptwerk von dem wir, bisher *geſprochen*, hatte Schottelius darüber ge-

Initialen kommen zum Theil nur auf Rechnung der Zeilenabtheilung des Titels.)

Dieser lange Titel giebt uns zugleich den Inhalt des starken Quartbandes an. Nur daß derselbe in dem Buche selbst fast noch mehr aus älteren und neueren Arbeiten zusammengeschoben ist, als sich schon aus den Andeutungen des Titels schließen läßt. Das erste der fünf Bücher enthält zehn „Lobreden von der Uhralten Teutschen Haubt Sprache"; das zweite die „Wortforschung" (Etymologia); das dritte die „Wortfügung" (Syntaxis); das vierte die „Teutsche Verskunst"; das fünfte sieben unterschiedliche Tractate, unter denen einee über „die Sprichwörter der Teutschen" und einer „von denen Authoren, welche vom Teutschen Wesen, was Geschichte, Landart und Sprache betrift, geschrieben", die meiste Beachtung verdienen. Der Text des Buches ist deutsch und lateinisch, doch vielfach so, daß die deutschen und lateinischen Stücke sich nicht sowohl decken, als vielmehr ergänzen. Das etwas zusammengewürfelte Aussehen des Buches wird man dem fleißigen Mann um so eher zu gute halten, wenn man bedenkt, daß er nur die Mußestunden, die ihm seine Geschäfte ließen, diesen Arbeiten widmen konnte.

Schottelius unterscheidet sich von den Grammatikern des sechzehnten Jahrhunderts schon dadurch, daß er nicht bloß die Sprache der Gegenwart in Regeln zu fassen sucht, sondern daß er zugleich die Geschichte der deutschen Sprache in den Bereich seiner Forschungen zieht. Auch hier geht es bei ihm noch etwas verworren zu, aber seinem Streben wird man gerechte Anerkennung nicht versagen. Er theilt die Geschichte der deutschen Sprache in fünf „Denkzeiten". Die erste beginnt mit den frühesten Anfängen, die zweite mit Karl dem Großen, die dritte mit Rudolph von Habsburg. „Die vierdte Denkzeit wird mit Herrn

Für die Jugend in den Schulen, und ſonſt überall nützlich und dienlich.“ Der Titel nennt den Namen des Schottelius nicht. Daß er aber der Verfaſſer ſei, ergiebt der Inhalt zur Genüge. Das kleine Buch hat es vorzüglich auf die Rechtſchreibung abgeſehen, auf dieſe aber im weiteren Sinn, ſo daß auch die richtige Declination und Conjugation unter dieſen Begriff fällt. Zu dieſem Behuf wird aus dem größeren Werk das Nöthigſte zum praktiſchen Gebrauch ausgezogen. Die Angabe des Einzelnen würde zu viel Raum erfordern. Wir bemerken nur, daß ein beſonderes Kapitel, das fünfte, nach dem Alphabet die Wörter zuſammenſtellt, „worin der Schreibung halber, es ſey wegen des Lautes, oder des generis, oder wegen anderer Zuſtimmigkeit, einig Zweiffel oder Irrung entſtehen kan.“, Hier finden wir einen ſehr großen Theil der orthographiſchen Unterſchiede, die wir noch jetzt beobachten, völlig ausgeprägt, z. B. daß (ut) und das (hoc), Mann (vir) und man ſagt; und ebenſo verhält es ſich mit vielen Regeln des Schottelius. Iſt dieſer nun gleich ſehr oft nur der Sammler deſſen, was ſchon vor ihm Gewohnheit war, ſo wird man doch ſeinen Einfluß auf die feſtere Eindämmung der hochdeutſchen Schreibung gewiß nicht gering anſchlagen. Wie wenig aber damit allein dem wahren Aufſchwung einer Sprache gedient iſt, dafür mag folgendes Urtheil des Schottelius wider Willen zeugen:

„Was anlanget, ſagt er im Vorbericht zur Manuductio, die Poesin, Dicht Kunſt oder Reim Kunſt, iſt genugſam in Teutſcher Sprache offenbar und entdekket allerdings, worin eine gebundene zierliche Rede und gute Teutſche Reime beſtehen, auch beſtehen müſſen und können: Gleichfals was die Rede Kunſt oder Rhetoricam betrift, ſtehet nunmehr in gantz Teutſchland herrlich und offentlich zu tage, und

spielen von jetzt an eine wesentliche Rolle auf Schulen. Wir nehmen diese veränderte Richtung schon an dem Aufkommen und Ueberhandnehmen der Sammlungen aus deutschen Dichtern und Prosaikern wahr, wie sie für ein gebildetes Publikum überhaupt, insbesondere aber für die Schulen veranstaltet wurden. Auch hier liefert zwar die erste Hälfte des 18ten Jahrhunderts einige Vorläufer. Aber welch ein Abstand, wenn man jene Anfänge mit dem vergleicht, was seitdem auf diesem Gebiete geschehen ist.

Vor Allem aber bezeugen die Schulordnungen der verschiedenen deutschen Staaten seit der zweiten Hälfte des 18ten Jahrhunderts den wachsenden Werth, den man auf das Deutsche legt.

Hier ist zunächst Gottsched (geb. 1700, gest. 1766) zu nennen. Von ihm erschien 1748 in Leipzig die „Grundlegung einer deutschen Sprachkunst," nach den Mustern der besten Schriftsteller des vorigen und jetzigen Jahrhunderts abgefasset von Johann Christoph Gottscheden. Und dieses Buch erlebte gleich im darauf folgenden Jahre die zweite, im Jahre 1776 die sechste Auflage. Später, im Jahre 1753 gab dann Gottsched zum Gebrauch der Jugend noch einen besonderen kürzeren Auszug seines Buches heraus. Sehen wir zuvörderst ganz ab von den diktatorischen Ansprüchen, mit denen Gottsched immer mehr hervortrat, so werden wir gerade an seiner Grammatik so manches zu loben haben. Er macht sich bekannt mit den älteren Quellen unserer Sprache, er nimmt anerkennende Rücksicht auf seine Vorgänger, er spricht verständiger über die beschränkte Aufgabe des Grammatikers, als so mancher von Gottsched erwarten wird. In der Behandlung der eigentlichen Grammatik selbst hat er nicht viel Neues. Sehr charakteristisch ist es, daß er die starken Verba, die Schottelius ungleichfließende oder Anomala

nannte, jetzt vollends zu „unrichtigen Zeitwörtern“ herabſetzt. Doch macht er dies Vergehen dadurch einigermaßen wieder gut, daß er ſelbſt ſagt: „Hieraus erhellet nun, daß ungeachtet aller ſcheinbaren Unrichtigkeit dieſer Abwandelung, dennoch eine gewiſſe Ordnung darinnen ſtatt hat, die ſich nach Regeln richtet.“ In Bezug auf den Begriff der hochdeutſchen Schriftſprache geht Gottſched von den beſten ſeiner Vorgänger weſentlich ab, und das iſt eine der Hauptklippen, an der mit ſeiner poetiſchen auch ſeine grammatiſche Diktatur ſcheitern mußte. Er kann zwar dem klaren Augenſchein gegenüber nicht leugnen, daß „der Pöbel“ auch in den ſächſiſchen Städten nicht gerade die richtigſte Ausſprache hat, aber darauf beſteht er mit der vollkommenſten Siegesgewißheit, daß Meißen und ſeine Nachbarſchaft die beſte hochdeutſche Mundart haben, daß wir „in Deutſchland ohne Zweifel der churſächſiſchen Reſidenzſtadt Dresden, zumal des Hofes angenehme Mundart, mit den Sprachregeln und kritiſchen Beobachtungen verbinden müſſen, die ſeit vielen Jahren in Leipzig gemachet, und im Schreiben eingeführet worden.“ Daß Gottſched ſeine eigene Zeit über alle früheren ſetzt, hat er mit den Meiſten gemein. „Die Regierung zweener allerdurchlauchtigſter Auguſte in Sachſen,“ ſagt er „verdienet billig das goldne Alter unſrer Sprache genennet zu werden.“ Gottſched's Unglück war nur, daß er ſeine ſelbſtgefälligen Aeußerungen eben an der Pforte eines neuen Zeitalters that, das ſie bald zu Spott und Schanden machte.

Aber das Alles würde Gottſched von ſeinen Vorgängern nicht in ſolchem Maaß unterſcheiden, um das Anſehen, das er ſich erwarb, zu erklären. Das Weſentliche iſt mehr die Art, wie Gottſched auch ſeine Grammatik in Zuſammenhang mit der Literatur ſetzt. Gleich auf dem Titel der deutſchen Sprachkunſt heißt

es: „Nach den Mustern der besten Schriftsteller des vorigen und jetzigen Jahrhunderts abgefasset.“ Man bemerke wohl! Nicht des 16ten, 17ten und 18ten Jahrhunderts, sondern des 17ten und 18ten. So bricht mit Gottsched die lange Reihe der Grammatiker ab, die wir Mann für Mann auf Luther fußen sahen, und an die Stelle, die bei dem Früheren Luther einnimmt, tritt nun Opitz. Die alte Rauhigkeit unserer Schriftsteller vor Opitzen, meint Gottsched, klinge zwar etwas nachdrücklicher; „aber an Lieblichkeit und Wohlklange muß sie der heutigen Schreibart ein vieles nachgeben.“ „Die Menge guter Schriften, die unser Vaterland seit Opitzen hervorgebracht, und womit sonderlich dieses XVIII. Jahrhundert fast alle Künste und Wissenschaften bereichert hat, giebt unsern Zeiten ein unstreitiges Vorrecht, die Art ihrer Wortfügung der altfränkischen vorzuziehen.“ Auf der Bahn des Opitz und an der Hand der Franzosen wollte Gottsched den deutschen Geschmack und die deutsche Literatur umgestalten. Das Unternehmen mußte in der Hauptsache scheitern an dem Widerstand der großen deutschen Geister, von deren Nahen Gottsched keine Ahnung hatte. Aber wie es in der Literatur nicht spurlos vorüberging, so hat diese Verbindung von Grammatik und Literatur einen ganz besonderen Einfluß auf die höheren Schulen geäußert. Es galt nun nicht mehr bloß, orthographisch richtig zu schreiben und seine deutsche Muttersprache für den Gebrauch des praktischen Lebens zu handhaben, sondern man hatte sein besonderes Absehen auf den Geschmack, auf literarische Kritik und häufig wohl auch geradezu auf die eigene schriftstellerische Produktion in Prosa oder in Versen.

Der Erbe von Gottsched's Ruhm auf dem Gebiete der deutschen Grammatik war Johann Christoph Adelung. Geboren im Jahre 1734 zu

Spantekow bei Anklam in Pommern, machte er ſeine Studien zu Halle, wurde 1759 Profeſſor am Gymnaſium zu Erfurt, privatiſirte ſeit 1763 zu Leipzig, bis er im Jahre 1787 Oberbibliothekar in Dresden wurde. Er ſtarb im Jahre 1806. Ein langes Leben hat Adelung mit eiſernem Fleiße der Aufgabe gewidmet, die deutſche Sprache grammatiſch und lexikaliſch zu bearbeiten. Ein vollſtändiges Verzeichniß ſeiner hierher gehörigen Schriften würde mehrere Seiten füllen. Ich hebe daraus nur die bedeutendſten hervor: Das grammatiſch-kritiſche Wörterbuch der hochdeutſchen Mundart, das 1774—1786 in erſter, 1793—1801 in zweiter Auflage erſchien; die deutſche Sprachlehre für Schulen, die 1781 zum erſten Male, 1816 zum ſechſten Male aufgelegt wurde; das umſtändliche Lehrgebäude der deutſchen Sprache, das 1782 in zwei ſtarken Bänden herauskam; endlich das Buch über den deutſchen Styl, welches Adelung zum erſten Male im Jahre 1785, zum vierten Male im Jahre 1800 veröffentlichte. Adelung war faſt in allen Stücken der Nachfolger Gottſched's. Was zum Lobe des Letzteren geſagt werden muß, das trifft Adelung zum Theil in noch erhöhtem Maaß. Wie bei Gottſched, ſo ſind auch bei Adelung Klarheit und Korrektheit die Eigenſchaften, nach denen er am meiſten ſtrebt. Wie Gottſched, ſo legt auch Adelung auf den Geſchmack ein Hauptgewicht, und man wird ihm zugeſtehen, daß er in allen dieſen Punkten ſeinen Vorgänger übertroffen habe. Dabei wendet Adelung, wie das Gottſched gleichfalls gethan hatte, der Unterſuchung der altdeutſchen Literatur und Sprache ſeinen Fleiß zu. Aber beide ſtimmen auch wieder darin überein, daß ſie bei allen ihren Studien den lauten und leiſen Hintergedanken haben, zu zeigen, wie wir's zuletzt ſo herrlich weit gebracht. Und ſoll *man auch hierin* dem einen von beiden die Vor-

bezeugen es die, aus Kaeyserlichen, Chur- und Fürstlichen, auch anderen wohlbestalten Cantzeleyen, nach aller Menge hervorgebrochene und kundgemachte Schriften, Briefschaften, Uhrkunden (die herrlichen getrükten Bücher mitzuberühren) nach allem Ueberflusse, nach allen Materien, nach allen Verhandlungen, Umständen und Geschichten, wie in der schönen, unvergleichlichen Hoch Teutschen Sprache die Wolredenheit im gantzen Reiche kund worden, und was für Schmukk, Kunst, Vermögen und Zier, auch was für Donner und Blitz in der Teutschen Sprache, wan nur eine Hand oder Zunge, so solches herzulangen und vorzustellen vermag, vorhanern ist."

Das wird nach Form und Inhalt zu dem Beweis genügen, daß auch der achtbarste grammatische Eifer sich über seine Kräfte täuscht, wenn er die Blüthe einer Sprache und Literatur von seinen Bemühungen herleitet. Den bloßen Lachern aber will ich doch schließlich zu bedenken geben, daß diese verrufenen Heiligenrömischenreichsteutschernationsperioden doch immer noch unendlich wünschenswerther waren, als das zierlichste Französisch, das manche deutsche Staatsmänner an deren Stelle setzten.

Seit der Mitte des 18ten Jahrhunderts nimmt die Masse der deutschen Grammatiken, der Anweisungen zur deutschen Rechtschreibung, zum deutschen Styl ꝛc. in einer Weise überhand, die Manchem erfreulich, Manchem vielleicht auch erschreckend scheinen wird. Die gute Seite daran ist die wachsende Theilnahme an deutscher Sprache und deutscher Literatur; die widerwärtige, daß nun noch mehr als früherhin so viele Unberufene in diesem Fach ihr Glück versuchen. Wollten wir die Zeit von 1750 bis 1850 in derselben Weise behandeln, wie die früheren Perioden, so würde schon die bloße Aufzählung der Büchertitel mehr Raum erfordern, als wir für den ganzen Abschnitt in An-

ſchiedene Verwandtſchaft. Sie ſuchen nämlich beide, die deutſche Grammatik dadurch zu größerer Klarheit und Vernunftmäßigkeit zu bringen, daß ſie dieſelbe an gewiſſe allgemeine philoſophiſche Begriffe anknüpfen. Und auch die Philoſophie beider Männer iſt nahe verwandt. Gottſched ſchloß ſich geradezu an die Wolfiſche Philoſophie an, und Adelung verwirft zwar jede philoſophiſche „Sectirerei" und erklärt ſich für den vor Kant's Durchgreifen in Deutſchland herrſchenden Eklekticismus, aber doch ſagt er (1786): „Daher hat in den neueſten Zeiten faſt jeder Philoſoph von Kopf und Scharfſinn ſein eigenes eklektiſches Syſtem, worin doch die Leibnitziſch-Wolfiſchen Hypotheſen bald mehr bald weniger zum Grunde liegen."

Dieſe Art von Philoſophie ſtand in nächſter Beziehung zu einem der größten Vorzüge von Adelung's Schriften, nämlich zu ihrer Klarheit und Verſtändlichkeit. Klarheit und Fleiß ſind die rühmlichſten Eigenſchaften Adelung's, und wir heben abſichtlich dieſe anerkennenswerthe Seite hier noch einmal hervor. Denn ihnen verdankten Adelung's Arbeiten ihren großen Einfluß auf die Schulen ihrer Zeit. Fragt man dagegen nach den höheren Vorzügen eines Buches, nach Tiefe der Auffaſſung und Probehaltigkeit der Grundanſichten, ſo trifft man bei Adelung auf eine troſtloſe Seichtigkeit. Sein nüchterner und unſtreitig wahrheitliebender Sinn ſagt ihm, daß die Sprache weder ein Werk der Gelehrten, noch ihrer urſprünglichen Schöpfung nach ein Erzeugniß der Kultur ſei. Statt nun aber dieſem großen Werk der Natur mit der Ehrfurcht nachzuſpüren, die allein in die Tiefen der Wahrheit führt, weiß ſich Adelung gar nicht zu erſchöpfen in immer wiederholten Schmähungen auf die urſprüngliche Rohheit der Sprachen. Und zwar *beſchränkt* er ſeine Vorwürfe keineswegs

spielen von jetzt an eine wesentliche Rolle auf Schulen. Wir nehmen diese veränderte Richtung schon an dem Aufkommen und Ueberhandnehmen der Sammlungen aus deutschen Dichtern und Prosaikern wahr, wie sie für ein gebildetes Publikum überhaupt, insbesondere aber für die Schulen veranstaltet wurden. Auch hier liefert zwar die erste Hälfte des 18ten Jahrhunderts einige Vorläufer. Aber welch ein Abstand, wenn man jene Anfänge mit dem vergleicht, was seitdem auf diesem Gebiete geschehen ist.

Vor Allem aber bezeugen die Schulordnungen der verschiedenen deutschen Staaten seit der zweiten Hälfte des 18ten Jahrhunderts den wachsenden Werth, den man auf das Deutsche legt.

Hier ist zunächst Gottsched (geb. 1700, gest. 1766) zu nennen. Von ihm erschien 1748 in Leipzig die „Grundlegung einer deutschen Sprachkunst," nach den Mustern der besten Schriftsteller des vorigen und jetzigen Jahrhunderts abgefasset von Johann Christoph Gottscheden. Und dieses Buch erlebte gleich im darauf folgenden Jahre die zweite, im Jahre 1776 die sechste Auflage. Später, im Jahre 1753 gab dann Gottsched zum Gebrauch der Jugend noch einen besonderen kürzeren Auszug seines Buches heraus. Sehen wir zuvörderst ganz ab von den diktatorischen Ansprüchen, mit denen Gottsched immer mehr hervortrat, so werden wir gerade an seiner Grammatik so manches zu loben haben. Er macht sich bekannt mit den älteren Quellen unserer Sprache, er nimmt anerkennende Rücksicht auf seine Vorgänger, er spricht verständiger über die beschränkte Aufgabe des Grammatikers, als so mancher von Gottsched erwarten wird. In der Behandlung der eigentlichen Grammatik selbst hat er nicht viel Neues. Sehr charakteristisch ist es, daß er die starken Verba, die Schottelius ungleichfließende oder Anomala

nannte, jetzt vollends zu „unrichtigen Zeitwörtern“ herabſetzt. Doch macht er dies Vergehen dadurch einigermaßen wieder gut, daß er ſelbſt ſagt: „Hieraus erhellet nun, daß ungeachtet aller ſcheinbaren Unrichtigkeit dieſer Abwandelung, dennoch eine gewiſſe Ordnung darinnen ſtatt hat, die ſich nach Regeln richtet.“ In Bezug auf den Begriff der hochdeutſchen Schriftſprache geht Gottſched von den beſten ſeiner Vorgänger weſentlich ab, und das iſt eine der Hauptklippen, an der mit ſeiner poetiſchen auch ſeine grammatiſche Diktatur ſcheitern mußte. Er kann zwar dem klaren Augenſchein gegenüber nicht leugnen, daß „der Pöbel“ auch in den ſächſiſchen Städten nicht gerade die richtigſte Ausſprache hat, aber darauf beſteht er mit der vollkommenſten Siegesgewißheit, daß Meißen und ſeine Nachbarſchaft die beſte hochdeutſche Mundart haben, daß wir „in Deutſchland ohne Zweifel der churſächſiſchen Reſidenzſtadt Dresden, zumal des Hofes angenehme Mundart, mit den Sprachregeln und kritiſchen Beobachtungen verbinden müſſen, die ſeit vielen Jahren in Leipzig gemachet, und im Schreiben eingeführet worden.“ Daß Gottſched ſeine eigene Zeit über alle früheren ſetzt, hat er mit den Meiſten gemein. „Die Regierung zweener allerdurchlauchtigſter Auguſte in Sachſen,“ ſagt er „verdienet billig das goldne Alter unſrer Sprache genennet zu werden.“ Gottſched's Unglück war nur, daß er ſeine ſelbſtgefälligen Aeußerungen eben an der Pforte eines neuen Zeitalters that, das ſie bald zu Spott und Schanden machte.

Aber das Alles würde Gottſched von ſeinen Vorgängern nicht in ſolchem Maaß unterſcheiden, um das Anſehen, das er ſich erwarb, zu erklären. Das Weſentliche iſt mehr die Art, wie Gottſched auch ſeine Grammatik in Zuſammenhang mit der Literatur ſetzt. Gleich auf dem Titel der deutſchen Sprachkunſt heißt

es: „Nach den Mustern der besten Schriftsteller des vorigen und jetzigen Jahrhunderts abgefasset.“ Man bemerke wohl! Nicht des 16ten, 17ten und 18ten Jahrhunderts, sondern des 17ten und 18ten. So bricht mit Gottsched die lange Reihe der Grammatiker ab, die wir Mann für Mann auf Luther fußen sahen, und an die Stelle, die bei den Früheren Luther einnimmt, tritt nun Opitz. Die alte Rauhigkeit unserer Schriftsteller vor Opitzen, meint Gottsched, klinge zwar etwas nachdrücklicher; „aber an Lieblichkeit und Wohlklange muß sie der heutigen Schreibart ein vieles nachgeben.“ „Die Menge guter Schriften, die unser Vaterland seit Opitzen hervorgebracht, und womit sonderlich dieses XVIII. Jahrhundert fast alle Künste und Wissenschaften bereichert hat, giebt unsern Zeiten ein unstreitiges Vorrecht, die Art ihrer Wortfügung der altfränkischen vorzuziehen.“ Auf der Bahn des Opitz und an der Hand der Franzosen wollte Gottsched den deutschen Geschmack und die deutsche Literatur umgestalten. Das Unternehmen mußte in der Hauptsache scheitern an dem Widerstand der großen deutschen Geister, von deren Nahen Gottsched keine Ahnung hatte. Aber wie es in der Literatur nicht spurlos vorüberging, so hat diese Verbindung von Grammatik und Literatur einen ganz besonderen Einfluß auf die höheren Schulen geäußert. Es galt nun nicht mehr bloß, orthographisch richtig zu schreiben und seine deutsche Muttersprache für den Gebrauch des praktischen Lebens zu handhaben, sondern man hatte sein besonderes Absehen auf den Geschmack, auf literarische Kritik und häufig wohl auch geradezu auf die eigene schriftstellerische Produktion in Prosa oder in Versen.

Der Erbe von Gottsched's Ruhm auf dem Gebiete der deutschen Grammatik war Johann Christoph Adelung. Geboren im Jahre 1734 zu

Spantekow bei Anklam in Pommern, machte er ſeine Studien zu Halle, wurde 1759 Profeſſor am Gymnaſium zu Erfurt, privatiſirte ſeit 1763 zu Leipzig, bis er im Jahre 1787 Oberbibliothekar in Dresden wurde. Er ſtarb im Jahre 1806. Ein langes Leben hat Adelung mit eiſernem Fleiße der Aufgabe gewidmet, die deutſche Sprache grammatiſch und lexikaliſch zu bearbeiten. Ein vollſtändiges Verzeichniß ſeiner hierher gehörigen Schriften würde mehrere Seiten füllen. Ich hebe daraus nur die bedeutendſten hervor: Das grammatiſch-kritiſche Wörterbuch der hochdeutſchen Mundart, das 1774—1786 in erſter, 1793—1801 in zweiter Auflage erſchien; die deutſche Sprachlehre für Schulen, die 1781 zum erſten Male, 1816 zum ſechſten Male aufgelegt wurde; das umſtändliche Lehrgebäude der deutſchen Sprache, das 1782 in zwei ſtarken Bänden herauskam; endlich das Buch über den deutſchen Styl, welches Adelung zum erſten Male im Jahre 1785, zum vierten Male im Jahre 1800 veröffentlichte. Adelung war faſt in allen Stücken der Nachfolger Gottſched's. Was zum Lobe des Letzteren geſagt werden muß, das trifft Adelung zum Theil in noch erhöhtem Maaß. Wie bei Gottſched, ſo ſind auch bei Adelung Klarheit und Korrektheit die Eigenſchaften, nach denen er am meiſten ſtrebt. Wie Gottſched, ſo legt auch Adelung auf den Geſchmack ein Hauptgewicht, und man wird ihm zugeſtehen, daß er in allen dieſen Punkten ſeinen Vorgänger übertroffen habe. Dabei wendet Adelung, wie das Gottſched gleichfalls gethan hatte, der Unterſuchung der altdeutſchen Literatur und Sprache ſeinen Fleiß zu. Aber beide ſtimmen auch wieder darin überein, daß ſie bei allen ihren Studien den lauten und leiſen Hintergedanken haben, zu zeigen, wie wir's zuletzt ſo herrlich weit gebracht. Und ſoll *man auch hierin* dem einen von beiden die Vor-

hand lassen, so war jedenfalls Adelung der, welcher die Vorzeit und ihre Erzeugnisse am gründlichsten verachtete. In einem der wesentlichsten Punkte gehen Gottsched und Adelung scheinbar auseinander, in der That aber hat auch hier der Letztere das vollendet, was der Erstere angebahnt hatte, nämlich in Betreff der Frage, was denn eigentlich das Hochdeutsche sei. Adelung selbst legt einmal ein großes Gewicht darauf, daß Gottsched das Hochdeutsche für ein Werk der Schriftsteller gehalten habe, während er selbst diese Ansicht überall auf das entschiedenste bestreitet. Aber obwohl Adelung allerdings noch entschiedener als Gottsched darauf dringt, daß die Sprache kein Produkt der Schriftsteller, am wenigsten der Grammatiker sei, so fehlt es doch auch bei Gottsched nicht an verwandten Aeußerungen. Beide aber kommen darin überein, daß die Meißnische Mundart das eigentlich maßgebende, klassische Hochdeutsch sei. Zwar nicht die Mundart des niederen Volkes — auch Gottsched hatte dies eingesehen — wohl aber die Sprache der „oberen Klassen Ober-Sachsens". Natürlich mußte ihn dies mit der neu erwachten deutschen Literatur, die ihre Kräfte aus allen Theilen Deutschlands zog, in schreienden Widerbruch bringen. Und eben so sehr verkannte Adelung seine Zeit, wenn er nicht nur, wie es dem Grammatiker zukam, die großen Schöpfungen Klopstocks, Lessings, Göthe's mit Behutsamkeit bewunderte, sondern in völliger Verblendung erklärte: „In Ansehung der Wohlredenheit zeichnete sich besonders das zweite Viertel des gegenwärtigen Jahrhunderts aus, in welchem diejenigen guten Schriftsteller von Sachsen ausgingen, welche in kurzem Muster für ganz Deutschland wurden."

Auch in Bezug auf einen weiteren sehr wesentlichen Punkt zeigen Gottsched und Adelung eine ent-

ſchiedene Verwandtſchaft. Sie ſuchen nämlich beide, die deutſche Grammatik dadurch zu größerer Klarheit und Vernunftmäßigkeit zu bringen, daß ſie dieſelbe an gewiſſe allgemeine philoſophiſche Begriffe anknüpfen. Und auch die Philoſophie beider Männer iſt nahe verwandt. Gottſched ſchloß ſich geradezu an die Wolfiſche Philoſophie an, und Adelung verwirft zwar jede philoſophiſche „Sectirerei" und erklärt ſich für den vor Kant's Durchgreifen in Deutſchland herrſchenden Eklekticismus, aber doch ſagt er (1786): „Daher hat in den neueſten Zeiten faſt jeder Philoſoph von Kopf und Scharfſinn ſein eigenes eklektiſches Syſtem, worin doch die Leibnitziſch-Wolfiſchen Hypotheſen bald mehr bald weniger zum Grunde liegen."

Dieſe Art von Philoſophie ſtand in nächſter Beziehung zu einem der größten Vorzüge von Adelung's Schriften, nämlich zu ihrer Klarheit und Verſtändlichkeit. Klarheit und Fleiß ſind die rühmlichſten Eigenſchaften Adelung's, und wir heben abſichtlich dieſe anerkennenswerthe Seite hier noch einmal hervor. Denn ihnen verdankten Adelung's Arbeiten ihren großen Einfluß auf die Schulen ihrer Zeit. Fragt man dagegen nach den höheren Vorzügen eines Buches, nach Tiefe der Auffaſſung und Probehaltigkeit der Grundanſichten, ſo trifft man bei Adelung auf eine troſtloſe Seichtigkeit. Sein nüchterner und unſtreitig wahrheitliebender Sinn ſagt ihm, daß die Sprache weder ein Werk der Gelehrten, noch ihrer urſprünglichen Schöpfung nach ein Erzeugniß der Kultur ſei. Statt nun aber dieſem großen Werk der Natur mit der Ehrfurcht nachzuſpüren, die allein in die Tiefen der Wahrheit führt, weiß ſich Adelung gar nicht zu erſchöpfen in immer wiederholten Schmähungen auf die urſprüngliche Rohheit der Sprachen. Und zwar *beſchränkt* er ſeine Vorwürfe keineswegs

auf den geringen Umfang der Begriffe, sondern er dehnt sie ebenso aus auf die Grundlagen der Grammatik, ja auf den Klang und Wohllaut der Sprachen. Da hilft ihm kein Studium der altdeutschen Sprachdenkmäler; da warnt ihn nicht seine Kenntniß der griechischen Literatur und ihres Homer. „Roh, ungeschlacht, grob" sind die Ausdrücke, die Adelung um das dritte Wort von den Sprachen der Völker gebraucht, die noch nicht die erstaunlichen Fortschritte in Handlung und Wissenschaft gemacht haben, wie das das gesegnete „zweyte Viertel" des 18ten Jahrhunderts. Wie tief aber solche Verkehrtheiten auch auf das Urtheil über die späteren Zeiten einwirken, das lehrt Adelung in allen seinen Schriften. Für den, der mit Adelung's Arbeiten bekannt ist, bedarf das Gesagte keiner besonderen Belege. Damit aber auch dem minder bewanderten Leser diese Schilderung nicht ungerecht scheine, sollen hier einige von den zahllosen Beweisstellen aus Adelung's Schriften folgen. Ueber die Sprache der alten Deutschen in den ersten Jahrhenderten unserer Zeitrechnung sagt Adelung: „Ein noch so ungebildetes Volk hat wenig und dazu größtentheils nur sinnliche Begriffe, seine Sprache kann daher nicht anders als äußerst arm sein. Es hat grobe und ungeschlachte Sprachwerkzeug (sic), und kann daher die wenigen Begriffe, die es hat, nicht anders, als durch rauhe und ungeschlachte Töne ausdrücken." Aber wird ihn nicht die damals längst wieder bekannte gothische Sprache von diesem Unsinn zurückbringen? Man höre! „Da die gothische Sprache, heißt es einige Seiten später, damals noch sehr roh und ungeschlacht war, und es ihr sowohl an Ausdrücken für unsinnliche Gegenstände, als auch an der gehörigen Geschmeidigkeit in der Verbindung der Wörter und Sätze fehlte, u. s. f." Von den Dichtern der hohenstaufischen Zeit sagt Adelung: „Er-

findungskraft, Witz, Begeiſterung, kurz, dichteriſches Genie, fehlt ihnen ganz.“ Aber auch Luther, den er ſonſt loben muß, entgeht der ſcharfen Cenſur des geſtrengen Herrn keineswegs. Er hat zwar wacker gefeilt und ſich dem ächten Meißniſchen nach Kräften angenähert. Aber hätte er nur mehr Muße dazu gehabt, dann „würde er es ſowohl in der Orthographie, als auch in der grammatiſchen Richtigkeit weiter gebracht haben. So aber iſt er ſich in der erſten nicht allemal gleich, und in Anſehung der letztern ſind ſeiner Aufmerkſamkeit noch viele Fehler und Unrichtigkeiten, ſelbſt in der deutſchen Bibel, entgangen, daher ſie für nichts weniger als klaſſiſch gehalten werden kann.“

Eine neue Zeit beginnt mit der Wirkſamkeit der Gebrüder Grimm. Raumer ſagt von ihnen: „Als die Grundzüge in dem Weſen der Gebrüder Grimm kann man bezeichnen die Ehrfurcht vor der Geſchichte, den lebendigen Sinn für Poeſie und die warme Liebe zu allem Deutſchen und Vaterländiſchen. Die Ehrfurcht vor der Geſchichte, die alle Arbeiten der Gebrüder Grimm mit der That bezeugen, ſpricht Jakob Grimm in der Widmung ſeines Hauptwerkes an Savigni aus: „Ich verſehe mich zum Vorauß, daß Sie meinem Verſuch, von dieſer Seite her in unſer deutſches Alterthum Bahn zu brechen, ſein Recht geſchehen laſſen und den Gedanken billigen werden: einmal aufzuſtellen, wie auch in der Grammatik die Unverletzlichkeit und Nothwendigkeit der Geſchichte anerkannt werden müſſe.“ Noch mehr faſt als dieſe ſtreng geſchichtliche Anſicht ſcheidet der Sinn für Poeſie die Gebrüder Grimm von Gottſched, Adelung und ihres Gleichen. Statt daß bei dieſen überall das Conventionelle vergöttert, alles Gute in Sprache und Dichtung als ein Erzeugniß der verfeinerten Kultur dargeſtellt wird, heben die Grimms überall das Ur-

sprüngliche, das Unmittelbare, das Naturwüchsige hervor. Damit waren Adelung's abgeschmackte Urtheile über deutsches Alterthum und altdeutsche Poesie von selbst beseitigt. Doch glaube man ja nicht, daß nun die Grimms in übel verstandenen Patriotismus das Deutsche überschätzt, die vortrefflichen Werke des klassischen Alterthums herabgewürdigt hätten. In den klarsten Worten haben sie sich an mehr als einer Stelle gegen solche Verkehrtheiten verwahrt. Aber wie sie den Werth des Einheimischen ansahen, das spricht Jakob Grimm in der schon angeführten Widmung der Grammatik am schönsten aus. „Die rechte Poesie, sagt er, gleicht einem Menschen, der sich tausendfältig freuen kann, wo er Laub und Gras wachsen, die Sonne auf- und niedergehen sieht; die falsche einem, der in fremde Länder fährt, und sich an den Bergen der Schweiz, dem Himmel und Meer Italiens zu erheben wähnt; steht er nun mitten darin, so wird sein Vergnügen vielleicht lange nicht reichen an das Maaß des daheimgebliebenen, dem sein Apfelbaum im Hausgarten jährlich blüht und die Finken darauf schlagen." Geschichtlicher Sinn und Liebe zu allem Aechten, das wirklich aus dem Leben entsprungen ist, bewahrten die Grimms vor der schnöden Geringschätzung, mit welcher flache Menschen die Einrichtung und Sitten unserer Vorzeit behandelten. Mehr als irgend Jemand haben die Gebrüder Grimm zu einer gerechten und liebevollen Anerkennung des Mittelalters beigetragen. Aber von der Verkehrtheit, das Mittelalter mit Haut und Haar in unsere Zeit zu verpflanzen, haben sie sich wohl gehütet. Treffend spricht sich hierüber Wilhelm Grimm in seiner kurzen Lebensbeschreibung aus: „Das Mittelalter zu erforschen, sagt er, um es in der Gegenwart wieder geltend zu machen, wird nur der beschränktesten Seele einfallen; allein es beweist auf der anderen Seite

gleiche Stumpfheit, wenn man den Einfluß abwehren wollte, den es auf Verſtändniß und richtige Behandlung der Gegenwart haben muß."

Als Grammatiker bildet Jakob Grimm ſchon dadurch einen vollſtändigen Gegenſatz zu Gottſched, Adelung und ihren Nachfolgern, daß er gar nicht darauf ausgeht, Geſetze für den Gebrauch der deutſchen Sprache aufzuſtellen. Vielmehr iſt ſein ganzes Streben auf die Erforſchung des Gegebenen gerichtet. Die wunderbaren Entdeckungen, zu denen dieſe liebevolle Hingabe an den Gegenſtand geführt hat, ſind bekannt. Als ſeine Vorgänger konnte daher Grimm nicht die Grammatiker betrachten, deren Geſchichte hier erzählt worden iſt und deren Werth auf einem ganz anderen Gebiete liegt. Vielmehr fand Grimm den Stoff zu ſeinen Unterſuchungen, wenn auch in beſchränkter Weiſe, vorbereitet in den Arbeiten der Männer, die vor ihm ſich mit der Erforſchung der gothiſchen, angelſächſiſchen, altnordiſchen und altdeutſchen Sprachdenkmäler beſchäftigt hatten. Die Geſchichte dieſer Studien, die Island, Dänemark, Schweden, Norwegen und England eben ſo wohl angehört, als Deutſchland, berührt ſich natürlich oft mit der Geſchichte der Grammatiker, die wir hier zu beſprechen hatten. Dennoch aber bildet ſie einen beſonderen Zweig der Wiſſenſchaft, den wir nicht in die Geſchichte des deutſchen Unterrichts hineinziehen durften. Die Tüchtigen unter ſeinen ſprachforſchenden Vorgängern hat Grimm jederzeit anerkannt; in welches Verhältniß er ſich aber zu den gewöhnlichen deutſchen Grammatikern ſetzte, darüber ſpricht er ſich in der Vorrede zu ſeiner Grammatik ſo aus:

„Seit man die deutſche Sprache grammatiſch zu behandeln angefangen hat, ſind zwar ſchon bis auf Adelung eine gute Zahl Bücher und von Adelung an bis auf heute eine noch faſt größere darüber erſchie-

nen. Da ich nicht in diese Reihe, sondern ganz aus ihr heraustreten will, so muß ich gleich vorweg erklären, warum ich die Art und den Begriff deutscher Sprachlehren, zumal der in dem letzten halben Jahrhundert bekannt gemacht und gutgeheißenen für verwerflich, ja für thöricht halte. Man pflegt allmälig in allen Schulen aus diesen Werken Unterricht zu ertheilen und sie selbst Erwachsenen zur Bildung und Entwickelung ihrer Sprachfertigkeit anzurathen; eine unsägliche Pedanterei, der es Mühe kosten würde, einem wieder auferstandenen Griechen oder Römer nur begreiflich zu machen. Die meisten mitlebenden Völker haben aber hierin so viel gesunden Blick vor uns voraus, daß es ihnen schwerlich in solchem Ernste beigefallen ist, ihre eigene Landessprache unter die Gegenstände des Schulunterrichts zu zählen. Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht, wie alles Ueberflüssige, nach sich zieht, wird eine genauere Prüfung bald gewahr. Ich behaupte nichts Anderes, als daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingiebt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will, verkannt werde. Die Sprache gleich allem Natürlichen und Sittlichen ist ein unvermerktes, unbewußtes Geheimniß, welches sich in der Jugend einpflanzt und unsere Sprechwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt; auf diesem Eindruck beruht jenes unvertilgliche, sehnsüchtige Gefühl, das jeden Menschen befällt, dem in der Fremde seine Sprache und Mundart zu Ohren schallt; zugleich beruhet darauf die Unlernbarkeit einer ausländischen Sprache, d. h. ihrer innigen und völligen Uebung. Wer könnte nun glauben, daß ein so tief angelegter, nach dem natürlichen Ge-

ſetze weiſer Sparſamkeit aufſtrebender Wachsthum durch die abgezogenen, matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeiſter gelenkt oder gefördert würde und wer betrübt ſich nicht über unkindliche Kinder und Jünglinge, die rein und gebildet reden, aber im Alter kein Heimweh nach ihrer Jugend fühlen. Frage man einen wahren Dichter, der über Stoff, Geiſt und Regel der Sprache gewiß ganz anders zu gebieten weiß, als Grammatiker und Wörterbuchmacher zuſammengenommen, was er aus Adelung gelernt habe und ob er ihn nachgeſchlagen? Vor 600 Jahren hat jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutſchen Sprache gewußt, d. h. täglich ausgeübt, von denen ſich die beſten heutigen Sprachlehrer nichts mehr träumen laſſen; in den Dichtungen eines Wolfram von Eſchenbach, eines Hartmann von der Aue, die weder von Declination, noch von Conjugation je gehört haben, vielleicht nicht einmal leſen und ſchreiben konnten, ſind noch Unterſchiede beim Subſtantivum und Verbum mit ſolcher Reinlichkeit und Sicherheit in der Biegung und Setzung befolgt, die wir erſt nach und nach auf gelehrtem Wege wieder entdecken müſſen, aber nimmer zurückführen dürfen, denn die Sprache geht ihren unabänderlichen Gang. Sollte es mir nicht gelungen ſein, die früheren Eigenſchaften und Schickſale unſerer deutſchen aus den verbliebenen Denkmälern getreu darzuſtellen, ſo zweifle ich gleichwohl nicht, würde eine noch mangelhaftere Ausführung deſſen, was ich im Sinne gehabt, genug ſiegende Kraft in ſich tragen, um die völlige Unzulänglichkeit der bisher ausgeklügelten Regeln in den einfachſten Grundzügen, aus denen alles Uebrige fließt, offenbar zu machen. Sind aber dieſe Sprachlehren ſelbſt Täuſchung und Irrthum, ſo iſt der Beweis ſchon geführt, welche Frucht ſie in unſeren Schulen bringen und wie ſie die von

selbst treibenden Knospen abstoßen, statt zu erschließen. Wichtig und unbestreitbar ist hier auch die von vielen gemachte Beobachtung, daß Mädchen und Frauen, die in der Schule weniger geplagt werden, ihre Worte reinlicher zu reden, zierlicher zu setzen und natürlicher zu wählen verstehen, weil sie sich mehr nach dem kommenden inneren Bedürfniß bilden, die Bildsamkeit und Verfeinerung der Sprache aber mit dem Geistesfortschritt überhaupt sich von selbst einfindet und gewiß nicht ausbleibt. Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiß, d. h. ungelehrt, darf sich nach dem treffenden Ausdruck eines Franzosen: eine selbsteigene, lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen."

„Giebt es folglich keine Grammatik der einheimischen Sprache für Schulen und Hausbedarf, keinen seichten Auszug der einfachsten und eben darum wunderbarsten Elemente, deren jedes ein unüberfehliches Alter bis auf seine heutige Gestalt zurückgelegt hat, so kann das grammatische Studium kein anderes, als ein streng wissenschaftliches, und zwar, der verschiedenen Richtung nach, entweder ein philosophisches, critisches oder historisches sein."

Die Frage, welche Behandlung auf Schulen der Muttersprache zukomme, wenn man dieselbe nicht als ein Produkt willkürlicher Satzung, sondern als ein organisches Erzeugniß der menschlichen Natur betrachtet, hat sich in neuerer Zeit besonders Karl Ferdinand Becker auf seine Weise zu beantworten gesucht. K. F. Becker, geboren 1775 zu Liser im Kurfürstenthum Trier, gestorben im Jahre 1849, vereinigte in sich den Arzt, den Sprachforscher und den Erzieher, und diese Vereinigung insbesondere hat seinen Schriften den tief greifenden Einfluß verschafft, den sie auf das deutsche Schulwesen ausgeübt haben. Nach seiner eigenen Aussage bekennt sich Becker in

den allgemeinen Grundlagen ſeiner grammatiſchen Schriften zu den Anſichten Wilhelm von Humboldt's, die denen Jakob Grimm's ſehr nahe verwandt waren. Das bedeutendſte unter Becker's Werken, der Organism der Sprache, iſt Wilhelm von Humboldt gewidmet und bezieht ſich in zahlreichen Anführungen auf deſſen tiefſinnige Schriften.

Den Zweck des Unterrichts findet Becker darin, daß ein Jeder im Volke die hochdeutſche Sprache vollkommen verſtehen lerne. Was heißt aber die Sprache verſtehen? „Man verſteht die Sprache, wenn man die wahrhafte Bedeutung der Wörter und ihrer Verbindungen weiß.“ „Wichtiger als das Verſtändniß der Wörter und der Wortformen iſt das Verſtändniß der Redeformen, z. B. der Fallformen, der Ausſageweiſen, der Richtungswörter, durch welche die Beziehungen der Begriffe in der Rede ausgedrückt werden. Auch iſt das Verſtändniß der Redeformen weit ſchwieriger. Denn die Verhältniſſe der Begriffe ſind nicht ſo leicht richtig zu faſſen und zu unterſcheiden, als die Begriffe ſelbſt.“ Und dies Alles und noch vieles Andere der Art ſoll in der „Volksſchule“ getrieben werden. In der unterſten Klaſſe, wo „von einem eigentlichen Sprachunterrichte nicht die Rede ſein kann,“ ſollen beſonders Sprechübungen angeſtellt werden. Dieſe müſſen zugleich Denkübungen ſein. „Sie werden nämlich vorzüglich dadurch zu Denkübungen, daß dem Schüler bei dieſen Uebungen die wichtigſten Unterſcheidungen der Begriffe und ihrer Verhältniſſe zum Bewußtſein gebracht und geläufig gemacht werden. Der Lehrer muß den Schüler jetzt ſchon anführen, einerſeits den Gedanken (das Urtheil) von dem Begriffe (der Vorſtellung), den Begriff eines Dinges von dem Begriffe einer Thätigkeit, die Perſon von der Sache, und anderer-

seits die Verhältnisse von Raum und Zeit, Wirklichkeit, Möglichkeit und Nothwendigkeit, Ursache und Wirkung u. s. f. zu unterscheiden." „Nachdem der Schüler auf diese Weise in der untersten Klasse (der Volksschule!) vorbereitet worden, kann man füglich in der mittleren Klasse mit dem eigentlichen Sprachunterrichte den Anfang machen."

Es läßt sich denken, sagt Raumer, daß ein so ungeheurer Fortschritt in den weitesten Kreisen Beifall fand. Da war auf einmal für alles Volk ein königlicher Weg entdeckt, um ohne die mühseligen alten Sprachen, ja ohne alle positiven Kenntnisse überhaupt in die Tiefen der Wissenschaft einzudringen. Einige, wie Herr Wurst in seiner „Sprachdenklehre" und der dazu gehörigen „Anleitung" traten Becker's Ansichten noch ausdrücklich für die Elementarschule breit. Da muß dann die Dorfjugend „Satzgefüge mit Umstandssätzen der Weise, welche die Weise als eine Aehnlichkeit bezeichnen" machen, oder „die Umstandssätze des Grundes (Einräumungs- und Bedingungssätze) in der Frageform ausdrücken" u. s. w. u. s. w. Wer Becker's eigene Arbeiten kennt, der wird bedauern, daß man ihn nicht frei sprechen kann von dem Vorwurf, der Urheber dieses Unfugs zu sein. Er ging von der richtigen Ansicht aus, daß man einen Organismus nicht durch Lehren hervorbringen, sondern daß man ihn nur erforschen kann. Statt nun aber diese Erforschung mit Grimm einem streng wissenschaftlichen Studium vorzubehalten, sah er es auf eine neue Methode des Elementarunterrichts ab, und richtete damit noch viel mehr Unheil an, als die alte Trivialgrammatik, deren Schulgebrauch er aller Orten bekämpft.

So läßt uns also auch Becker in Bezug auf die Frage, wie die Muttersprache auf Schulen zu betreiben sei, ohne brauchbare Antwort, und die von ihm

empfohlene Methode weiſt uns nur einen neuen Irrweg. Aber gerade Becker zeigt in ſeinen, faſt möchte man ſagen unwillkürlichen Zugeſtändniſſen ſo viel Sinn für das Beſſere, daß es mir paſſend ſcheint, eben durch dieſe Conceſſionen auf das hinüberzuleiten, was ich für das Rechte halte. Becker geht davon aus, daß jeder ſeine Mundart vor allem Sprachunterricht ganz gut ſpricht. Ja er äußert ſich über das Sprachgefühl und deſſen Wichtigkeit in einer Weiſe, die uns zeigt, wie dieſer begabte Mann, trotz ſeiner grammatiſchen und pädagogiſchen Verirrungen, ſich für einen Schüler Wilhelm von Humboldt's halten konnte. „Wir erlangen," ſagt er, „dadurch, daß wir von Kindheit an immer unſere Mutterſprache ſprechen hören und ſelbſt ſprechen, und daß wir in ihr dieſelben Verhältniſſe der Gedanken und Begriffe auf dieſelbe Weiſe ausdrücken und ausdrücken hören; ein Gefühl, durch welches wir, ohne uns beſtimmt der Regeln bewußt zu ſein, leicht unterſcheiden, ob richtig oder fehlerhaft geſprochen wird." — „Weil es ſich nicht auf die Erkenntniß beſtimmter Geſetze und Regeln gründet, ſo ſagt es uns zwar nicht, warum ein Ausdruck fehlerhaft iſt; aber als ein Gefühl, welches ſich in uns mit der Sprache ſelbſt entwickelt hat, leitet es uns, wenn es gehörig ausgebildet iſt, ſicherer, als alle Sprachregeln. Dieſes Sprachgefühl iſt nun gerade bei der Mutterſprache, weil dieſe nicht, wie eine fremde Sprache, nach Regeln erlernt wird, von der höchſten Wichtigkeit; und die Ausbildung deſſelben verdient beſonders in den Volksſchulen die größte Beachtung. Das Volk hat überhaupt ein ſehr beſtimmtes und ſehr richtiges Sprachgefühl für das, was in der Mundart des Volkes geſprochen wird: aber wenn diejenigen, welche im täglichen Leben die Mundart des Volkes ſprechen, hochdeutſch ſprechen ſollen, ſo verläßt ſie meiſtens das Sprachgefühl."

Und nun, meint Becker, sei es von der größten Wichtigkeit, dies mundartliche Sprachgefühl auch für das Hochdeutsche zu benutzen.

So viel man auch an der Art, wie Becker seinen Gedanken auffaßt und begründet, aussetzen mag, so berührt er doch hier auf jeden Fall den Punkt, auf den es ankommt. Worin liegt denn überhaupt der Grund, daß wir unsere eigene Muttersprache in den Kreis der Schulbildung aufnehmen müssen? Denn man täusche sich nicht! Man ziehe den Kreis der schulmäßigen Behandlung so eng, als man will, immer bleibt Einiges übrig, was nur der weiß und kann, der es gelernt hat, so z. B. orthographisch schreiben. Warum giebt sich nun das Alles nicht mit der Muttermilch? Warum können wir es nicht dem schöpferischen Sprachinstinkt jedes Einzelnen ebenso vollständig anheimgeben, wie wir beim Sprechenlernen der Kinder die Natur allein walten lassen? Die Antwort ist: Weil wir eben unsere sogenannte Muttersprache bereits seit mehr als tausend Jahren nicht bloß sprechen, sondern auch schreiben. Dadurch hat sich über alle den mannigfachen Mundarten, die in den einzelnen Theilen Deutschlands gesprochen werden, eine allgemeine Schriftsprache gebildet, die überall in gleicher Geltung ist, die aber nirgends vom Volke gesprochen wird. Der Beginn einer geschriebenen Literatur bezeichnet zugleich den Punkt, von dem an der Einzelne in ein anderes Verhältniß zu seiner Muttersprache tritt oder doch treten kann, als früherhin. Bevor es schriftliche Aufzeichnungen giebt, lernt der Einzelne seine Sprache nur von seiner persönlichen Umgebung, von seinen Eltern und Genossen, die Sprache geht nur vom Mund zum Ohre. Mit dem Entstehen der geschriebenen Literatur öffnet sich eine neue Quelle auch für die Erlernung und Entfaltung der Muttersprache. Wer sich den Zugang zu

dieſer Quelle verſchafft, der tritt in Berührung mit Erzeugniſſen ſeiner Mutterſprache, deren Urheber durch Hunderte von Meilen und von Jahren von ihm getrennt ſind. Durch den Einfluß dieſer geſchriebenen Werke beginnt die Sprache des Leſenden ſich zu unterſcheiden von der Sprache ſeiner nicht leſenden Umgebung, und vollends, wenn er ſelbſt wiederum ſchreibt, wird er meiſtens geneigt ſein, ſich dem anzuſchließen, was er geleſen hat. So hebt ſich die Schriftſprache mehr und mehr ab von der örtlichen Volksmundart. Da nun aber neben dem Leſen das Sprechen fortbeſteht, da die mündliche Ueberlieferung der Sprache von Geſchlecht zu Geſchlecht ihr Recht behauptet, ſo bewahren die Volksmundarten ihr eigenthümliches Leben und naturwüchſige Fortentwicklung. Und weil kein Menſch, am wenigſten gerade die tüchtigſten, bloß durch Leſen und aus Büchern lernt, weil doch jeder, auch der Verbildetſte, erſt einige Jahre ſpricht, ehe er lieſt, ſo ſtrömt nun auch die Sprache des Schreibenden aus zwei Quellen, nämlich einerſeits aus dem Geleſenen und andererſeits aus der Mundart. Die Stärke dieſer zwei Zuflüſſe kann faſt bis zum Verſchwinden des einen verſchieden ſein. Aber wirkſam ſind ſie in jeder lebenden Schriftſprache. Iſt nun, wie jetzt bei uns in Deutſchland, eine ausgeprägte Schriftſprache vorhanden, ſo wirkt dieſe wieder zurück auf die geſprochene Sprache, und ſo bildet ſich auch für den mündlichen Verkehr eine Sprache, die ſich von den örtlichen Mundarten unterſcheidet und die in den mannigfachſten Abſtufungen und vielfältigen provinziellen Unterſchieden aus der Verſchmelzung der Dialekte und der Schriftſprache hervorwächſt.

Aus dem Geſagten ergiebt ſich nun die Aufgabe der Schule in Bezug auf den Unterricht im Deutſchen. Ihre Aufgabe iſt die Ueberlieferung der hochdeutſchen

Schriftsprache und der in ihr niedergelegten Literatur. In den verschiedenen niederen und höheren Schulen wird also die Grenze des Unterrichts im Deutschen dadurch bezeichnet sein, wie weit sich die Stände, die ihre Bildung in diesen Schulen erhalten, an der hochdeutschen Schriftsprache und deren Literatur betheiligen sollen. Denn nicht die Mundart, die das Kind ohne Unterricht in seiner Familie erwirbt, sondern nur die Heranführung an das Verständniß oder auch an den Gebrauch der Schriftsprache kann Aufgabe der Schule sein.

Die Behandlung des Deutschen in der Volksschule wird nun ganz und gar von der Beantwortung der Frage abhängen: In wie weit und in welcher Weise soll sich die Masse der Bauern und Handwerker an der hochdeutschen Schriftsprache betheiligen? Hätte man sich das recht klar gemacht, so wäre es kaum denkbar, wie Männer, denen es sonst weder an Wohlwollen noch an Verstand gebricht, zu den absurdesten Ansichten über den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen hätten kommen können. Da soll in Elementarschulen ein deutscher Sprachunterricht ertheilt werden, der „dem Schüler den ganzen Vorgang seines eigenen Denkens und Urtheilens und die Gesetze dieses Vorganges gewissermaßen vor Augen legt, und für ihn eine fortgesetzte Uebung wird in der Auffindung und Betrachtung der Verhältnisse, nach welchen der Geist die Begriffe unterscheidet, und der Gesetze, nach welchen er sie im Denken und Urtheilen mit einander verbindet.“ Ja Herr Wurst giebt sich auch damit noch nicht zufrieden, sondern er verlangt auch noch als einen besonderen Unterrichtsgegenstand „elementarische Denk- und Stylübungen, um den Schüler zum Auffinden des Gedankeninhalts schriftlicher Aufsätze anzuleiten.“ Demnach wäre also die Aufgabe *unserer* Bauern und Handarbeiter, über das Denken

zu denken und Aufſätze zu ſchreiben, zu denen ſie ſich erſt durch künſtliche Mittel den Gedankeninhalt herbeiſchaffen müſſen. Wir dagegen ſind der Meinung, daß man für das Wohl dieſer Stände am beſten ſorgt, wenn man ſie mit ſolch ſchalem Abhub von den Tafeln der Reichen verſchont, und ſich dafür recht ernſtlich bemüht, ſie dahin zu bringen, daß ſie die hochdeutſchen Bücher leſen können, die für ſie beſtimmt ſind, und die Dinge einigermaßen zu Papier bringen, die das Leben von ihnen verlangt. Leſen und Schreiben, die alten Elemente der Volksſchule, ſind es auch heute noch, und jeder davon getrennte beſondere Unterricht in der deutſchen Sprache iſt der Volksſchule verderblich.

Leſen, Schreiben und Sprechenhören ſind die Mittel, durch die das Volk, ohne es ſelbſt gewahr zu werden, ſo viel von der hochdeutſchen Schriftſprache erlernt, als ihm zu kennen noth iſt. Das Leſen wird gelernt und Proben der hochdeutſchen Schriftſprache, und mag die Methode ſein, welche ſie will, lautirend oder buchſtabirend, ſo nöthigt ſie das Kind die Formen der Schriftſprache in Mund und Ohr aufzunehmen. Was die Lautirmethode betrifft, ſo verſichern viele erfahrene und tüchtige Lehrer, daß ſie weit ſchneller als das Buchſtabiren zum Ziele führe. Iſt dies der Fall, ſo wird man ſich dabei nur zu hüten haben, daß man nicht Forderungen mache, die der phyſiologiſchen Natur der Laute widerſprechen, und noch mehr, daß man nicht durch pedantiſches Stellen des Mundes, durch fratzenhaftes, aller Schönheit hohnſprechendes Hervorzwängen mißtönender Laute, durch ein aufgedrungenes, die natürliche Unbefangenheit zerſtörendes Selbſtbeobachten und dergleichen die Kinder zu widerlicher Ziererei verleite. Beides wird vielleicht am beſten dadurch vermieden, daß man die Kinder *gleich anfangs* das ABC lernen läßt und dann

aus den Namen der Buchstaben als den einfachsten Lautverbindungen den Laut, auf den es ankommt, hervorhebt.

Woran soll nun das Lesen gelernt und geübt werden? Man hat gesagt: Was mit solcher Mühe erworben und so oft wiederholt wird, wie die ersten Leseübungen, das prägt sich dem Gedächtniß so fest ein, daß nur das Beste auf diesen Vorzug Anspruch machen darf, und also lehre man das Lesen an der Bibel. Allein darauf wird mit Recht erwidert: Die mechanische Mühe des ersten Leseunterrichts verleidet den Stoff, an dem das Lesen gelernt wird, und deshalb wäre es eine Entweihung der Bibel, wollte man sie hierzu gebrauchen. Das Lesen soll demnach an einem besonderen Lesebuch gelernt und geübt werden. Aber auch hier tritt uns von Neuem die Frage entgegen: Soll man nun das Beste der Verekelung durch die Lesepein preisgeben, oder soll man das Beste schonen und ein Lesebuch für Volksschulen mit werthlosem Stoff füllen? Ich glaube, die Frage entscheidet sich durch richtige Theilung. Das Lesebuch ist gänzlich zu trennen von der Fibel. Die Fibel enthalte hinter den gewöhnlichen Anfangsgründen kleine Stücke zum Einüben des Lesens. Diese Stücke dürfen natürlich nicht ohne Sinn und Verstand sein, aber eben so wenig dürfen sie aus dem Besten genommen werden, was wir dem Volke zu bieten haben. Ein gewisses Mittelgut in Prosa und Versen wird hier die besten Dienste thun. Bleibt den Kindern etwas davon hängen, so darf es nichts schaden; wird ihnen Alles zusammen für Zeitlebens verleidet, so darf das auch nicht viel verschlagen. Die beiden Klippen, zwischen denen man bei der Auswahl hindurchzusteuern haben wird, sind Altklugheit und kindisches Wesen. An der ersteren leiden die älteren, an dem letzteren *häufig die neueren* Bücher dieser Art.

Gänzlich zu trennen von der Fibel, auch äußerlich durch Druck und Format, iſt das Leſebuch. Hat das Kind an der Fibel die Elemente des Leſens gelernt und eingeübt, ſo kommt es zur Anwendung des Gelernten. Wie dort das Leſen, ſo iſt hier das Geleſene die Hauptſache. Die Anwendung des Leſens iſt aber eine zweifache, eine geiſtliche und eine weltliche. Die geiſtliche nimmt natürlich an innerem Werth bei allen Menſchen die erſte Stelle ein: Bei dem Bauern und Handwerker thut ſie es aber, wo dieſe Stände geſund ſind, auch durch ihr äußerliches Uebergewicht. Bibel, Geſangbuch und Katechismus ſind die eigentlichen Leſebücher des Bauern und Handwerkers in proteſtantiſchen Landen. Was aber die römiſch-katholiſche Hälfte Deutſchlands betrifft, ſo drängt ſich auch dort den tüchtigſten Männern immer mehr das Bedürfniß auf, bei der zunehmenden Verbreitung des Leſens dem Volk ein Religionsbuch in die Hand zu geben, das ihm durch das ganze Leben ein treuer Genoſſe bleibt. Iſt es einem Proteſtanten erlaubt, auch nach dieſer Seite hin einen Rath zu geben, ſo möchte auch für ein ſolches römiſch-katholiſches Volksbuch zu empfehlen ſein, den größten Theil des Inhalts der Bibel zu entnehmen. Und ſollte es nicht auch im Intereſſe dieſes römiſch-katholiſchen Volksbuchs ſein, wenn es die bibliſchen Geſchichten, die zu dieſem Zweck geeignet ſcheinen, möglichſt mit den Worten der Bibel und hier wieder, ſo weit die Dogmatik nicht in's Spiel kommt, in dem kernhaften Deutſch Luther's gäbe, wie ſich von ſelbſt verſteht, ohne den großen Reformator zu nennen? Hat doch ſogar das Münchener Jeſuiten-Collegium die deutſche Grammatica Johannis Claji „ex bibliis Lutheri“ collecta im Jahr 1595 angeſchafft.

Für die geiſtliche Anwendung des Leſens tritt alſo gleich nach Ueberwindung der Fibel der Religions-

unterricht ein, mag dieser nun vom Pfarrer selbst, oder mag er unter Aufsicht des Pfarrers vom Schullehrer ertheilt werden. Aber neben der geistlichen findet auch für das Volk eine weltliche Anwendung des Lesens statt, und diesem Bedürfniß, so weit es die Schule betrifft, soll das Lesebuch Genüge thun. Die Ansichten über die Erfordernisse eines solchen Lesebuchs mußten um so weiter auseinandergehen, da man sich öfters nicht einmal darüber klar war, daß dieses Lesebuch nicht die Aufgabe haben kann, zugleich auch der geistlichen Seite der Volksbildung zu genügen. Nicht als wollten wir ein religionsloses oder gar ein irreligiöses Lesebuch. Die Beziehungen auf die Religion, ja sogar auf die besondere christliche Confession, deren Schulen das Lesebuch bestimmt ist, sollen keineswegs vermieden oder verwischt werden. Aber darüber müssen sich die Verfasser solcher Lesebücher klar sein, daß das Volk seine geistliche Nahrung nicht aus ihren Lesebüchern, sondern aus der Bibel und dem Gesangbuch zu entnehmen hat.

Aber auch abgesehen von der Beimischung des Geistlichen gehen die Ansichten über den Inhalt eines Lesebuchs für Volksschulen weit auseinander. Während die einen an die Spitze die Schönheit stellen, den poetischen Sinn im Volke wecken und erhalten wollen, fordern die andern einen Inbegriff von Kenntnissen, die dem weiteren Leben praktischen Gewinn bringen. So weit diese beiden Richtungen auseinandergehen, stimmen doch ihre besseren Vertreter darin überein, daß der Inhalt des Lesebuchs von bleibendem Werth für das Leben sein soll. Behalten wir fest im Auge, daß wir hier von der Volksschule reden, in welcher die Schüler ihren ganzen Lernbedarf für das weitere Leben einsammeln, so werden wir der Prosa wünschenswerther Kenntnisse ihren Platz neben der Dichtung nicht versagen. Einiges, wenn auch nur

das Allernothwendigſte, aus Natur und Geſchichte ſoll auch der Bauer und Handarbeiter aus der Schule mitnehmen; und da die Mittel dieſer Stände in der Regel nicht ſo ſind, daß ſie ſich ganze Bibliotheken anſchaffen können, ſo muß das Unentbehrlichſte durch das Leſebuch geboten werden. Aber hier möchte ich mich nun entſchieden für eine Anſicht ausſprechen, die viele und vorzügliche Männer zu Gegnern hat. Ich bin nämlich unbedingt der Meinung, daß der eigentlich lehrhafte — auf einem höheren Gebiet würde man ſagen „wiſſenſchaftliche" — Theil des Leſebuchs von dem dichteriſchen und allgemein bildenden gänzlich getrennt werden muß. Es ſollen wo möglich zwei verſchiedene Bücher ſein. Was man für die Miſchung ſagt: „In Beſchäftigung und Erholung iſt das Leben des Kindes", hält nicht Stich. Denn nicht die Vermiſchung, ſondern gerade die Scheidung fordert das Leben. Das verſchiedene Ziel verlangt eine verſchiedene Behandlung. Ein großer Theil des lehrenden Leſebuchs muß trocken und kurz ſein, nur an den Hauptſtellen unterbrochen durch näheres Eingehen, durch paſſende Bruchſtücke ausgezeichneter Naturforſcher und Geſchichtſchreiber u. ſ. f. Das Verdienſt beſteht in der Auswahl der Thatſachen. In allem, was zur Naturgeſchichte und Geographie gehört, muß ohnehin die Anſchauung und weitere Erläuterung das Beſte thun, die kurzen Notizen des Leſebuchs können nur zum Merkzeichen des Geſehenen dienen. In der Geſchichte aber werden nur die hervorragendſten Thaten des deutſchen Volkes und ſeiner Fürſten im Leſebuch ſelbſt eine lebendige und charakterbildende Darſtellung finden. Beſondere Schwierigkeiten werden bei Herſtellung eines ſolchen Leſebuchs die Perioden machen, in denen Deutſchland innerlich geſpalten war. Manches derartige wird in einem Leſebuch für Volksſchulen gar nicht, Anderes nur ganz kurz zu erwähnen

sein. Manches aber muß der eingehenderen Darstellung zugetheilt werden, nicht nur weil die Erzählung dieser Kämpfe zu den wichtigsten Abschnitten der ganzen deutschen Geschichte gehört, sondern auch weil ein Theil unserer größten Charaktere an der Spitze der kämpfenden Parteien gestanden hat. Hier wird sich nun sehr bald die Unmöglichkeit zeigen, die großen Schicksale unseres Volkes für die Schulen aller deutschen Lande gleichmäßig darzustellen. Aber sollte die Forderung eine unerfüllbare sein, daß jeder Theil in seinen Lesebüchern sich damit begnügte, die eigene Sache als eine große und schöne darzustellen, dem Gegner aber entweder ausdrücklich oder doch durch Stillschweigen die Achtung zu zollen, die ihm gebührt? Sollte es dem Oesterreicher unmöglich sein, die großen Eigenschaften Friedrichs des Zweiten anzuerkennen? Und würde nicht in den Augen der preußischen Jugend der geniale Eroberer und Vertheidiger Schlesiens noch gewinnen, wenn man der Kaiserin Maria Theresia und ihren tapferen Generalen Gerechtigkeit widerfahren ließe?

Ist so das Gebiet der eigentlichen Kenntnisse für den einen Theil des Lesebuchs ausgeschieden, so kann sich der andere um so freier halten von der Verirrung in das ausdrücklich Lehrhafte. Was den Inhalt dieses zweiten Theils betrifft, so ist man gegenwärtig auf dem besten Wege, seitdem man erkannt hat, daß nur das Allervorzüglichste in ein solches Buch gehört, und daß dieses Vorzüglichste einerseits bei unseren großen Schriftstellern, andererseits aber in den Schätzen zu suchen ist, die unser Volk seit unvordenklichen Zeiten schon besitzt. Nur halte man bei der Auswahl die Grenzen streng ein, die dem Verständniß der Volksschule gesetzt sind und gesetzt sein sollen. Die Ausscheidung des specifisch Unterrichtenden, auf die wir dringen, wird diesen Theil vor einem verkehrten Stre-

ben nach einer vermeintlichen Vollſtändigkeit bewahren, das häufig zur Aufnahme mittelmäßiger oder ganz ungehöriger Füllſtücke verleitet hat. Noch möchte ich einen Vorſchlag als Anfrage an die Sachverſtändigen richten: Sollte es nicht zweckmäßig ſein, auch in dieſem Theil wieder alles Sangbare in ein beſonderes Büchlein auszuſcheiden? Das Volk bekäme auf dieſe Art zu ſeinen geiſtlichen Hauptſchriften, der Bibel, dem Geſangbuch, dem Katechismus, drei kleine weltliche Bücher: ein Lehrbuch, ein Leſebuch und ein Liederbuch. Und ſo ohne allen Vergleich wichtiger für die unerſchütterliche Grundlage aller Volksbildung die geiſtlichen Schriften ſind, ſo würden doch auch dieſe weltlichen, gut verabfaßt, nicht ohne Frucht bleiben.

Das zweite Bindeglied zwiſchen dem Volk und der Schriftſprache bildet das Schreiben. Hier ſoll nun der Bauer ſelbſt thätig werden in Handhabung der Schriftſprache, die Sache wird bedenklicher, die Schwierigkeit, ja die Verzweiflung am endlichen Erfolg größer. Denn bringt man es auch etwa am Ende einer ſiebenjährigen Schulzeit unter unſäglichen Qualen des Lehrers und der Schüler dahin, daß ein Theil der Schulkinder leidlich orthographiſch ſchreibt, ſo nimmt doch nach vollendeter Schulzeit kein Theil des Erlernten von ſeinem Beſitzer ſo ſchnell wieder Abſchied wie ſeine orthographiſchen und grammatiſchen Künſte. Ein weit ſtärkerer Bruchtheil, als viele annehmen, verlernt die ganze Sache und kann in reiferem Alter ſo gut wie gar nicht mehr ſchreiben. Aber auch ſeine Lieblingsſchüler ſieht der eifrige Lehrer mit tiefem Bedauern von Jahr zu Jahr wieder mehr in das altgewohnte Geleiſe „mundartlicher Sprachfehler“ einlenken. Es wird daher der Mühe werth ſein zu unterſuchen, ob nicht das Ziel, das man ſich ſteckt, ein falſches iſt. Was hat der Bauer und Handarbeiter

in seinem Berufsleben zu schreiben? „Gar nichts", antwortet der unbedingte Lobredner vergangener Zeiten. So schnell aber sind wir nicht fertig. Der Meister, der seine Rechnung nicht selbst schreiben kann, läuft Gefahr, der Spott und vielleicht auch der betrogene Narr seines Lehrjungen oder seiner noch schulpflichtigen Kinder zu werden. Der Bauer, der sich seine Termine im Kalender notirt, ist allemal im Vortheil gegen den, der sich auf sein Gedächtniß verlassen muß. Wer ein Gemeindeamt verwaltet, wird auch bei der vernünftigsten Einrichtung dieser Dinge bisweilen in den Fall kommen, schreiben zu müssen. Und wie viel wird in unserer Zeit gewandert, wie viele Familien werden zerrissen, ihre Glieder oft durch weite Lande und Meere von einander getrennt! Und welche Freude es ist, wenn einmal wieder nur einige schlecht geschriebene Seiten vom Sohn oder der Tochter aus Amerika anlangen, das muß man selbst mitangesehen haben. Dann wird man nicht mehr von der Nutzlosigkeit des Schreibunterrichts für die Volksmassen reden.

Aber eine andere Frage ist die: Muß denn das, was der Bauer und Handwerker schreibt, regelrechtes Bücherdeutsch sein? Darauf antwortet die Praxis mit Nein. Denn verlangt man regelrechtes Schriftdeutsch, so wird man wenigstens zugeben müssen, daß alle bisherigen Bemühungen fruchtlos gewesen sind. Der Bauer und Handwerksmann bringt nach wie vor seine „mundartlichen Sprachfehler" auch in sein Geschriebenes, und alles Eifern dagegen verfängt nichts. Man hat deshalb den Vorschlag gemacht, das Schreiben der Hochdeutschen Schriftsprache überhaupt aus den Volksschulen zu verbannen und statt dessen in jedem Theile Deutschlands die dort übliche Mundart schreiben zu lehren. Damit aber der Lehrer wisse, *was er nun* eigentlich zu lehren habe, müßte natürlich

zuvörderſt der normale Dialekt jeder Landſchaft ermittelt werden. Sollte man verſuchen, dieſen Vorſchlag in's Leben zu rufen, ſo würde von zwei Dingen eins eintreten: Entweder das Unternehmen würde ſehr bald als unausführbar ſcheitern, oder man würde im Lauf der Jahre an der Stelle der Einen Hochdeutſchen Schriftſprache ein Dutzend neuer Literaturſprachen geſchaffen haben. Dieſe neugeſchaffenen Schriftſprachen würden ſich aber auf ihrem eigenen Gebiet in einem ähnlichen Gegenſatz finden mit der geſprochenen Mundart der einzelnen Dörfer und Städte, wie gegenwärtig die hochdeutſche Schriftſprache. Fügen wir uns alſo in den Gang der deutſchen Geſchichte und laſſen der hochdeutſchen Schriftſprache die Ehre, die einzige ſchulmäßig und zum Schreibgebrauch erlernte Form der deutſchen Sprache innerhalb der Grenzen Deutſchlands zu ſein!

Ganz richtig aber iſt der Gedanke, daß der Unterricht in der Volksſchule von der geſprochenen Mundart auszugehen hat. Die geſprochene Mundart iſt die eigentliche Mutterſprache des Schülers, mit ihr iſt er aufgewachſen, und ſie iſt das urſprüngliche Organ ſeiner Gedanken und Empfindungen. Es wird deshalb die Aufgabe der Volksſchule ſein, den Schüler, ſo weit er ſich überhaupt an der Schriftſprache betheiligen ſoll, von ſeiner Mundart zur Schriftſprache hinüberzuleiten. Dem ganzen Zweck und Charakter der Volksſchule gemäß wird dies aber möglichſt auf dem Wege praktiſcher Uebung zu geſchehen haben. Der Volksmundart, die der Schüler aus dem elterlichen Hauſe mitbringt, kommt von der anderen Seite das Leſen der ſchriftdeutſchen Bücher, das Singen der ſchriftdeutſchen Lieder und das Hören der mehr oder weniger ſchriftdeutſchen Predigt entgegen. Unzählige Mal wird den Religionslehrer die bloße rein ſachliche Erklärung nöthigen, zur Mundart ſeiner Schüler

hinabzusteigen. Dieselben Dinge werden dann ohne alle Beziehung auf Sprachunterricht auch wieder schriftdeutsch ausgedrückt, und so entsteht ein Herüber und Hinüber zwischen Volksmundart und Schriftdeutsch, das den Schüler schon ohne allen besonderen Sprachunterricht zu einem leidlichen Verstehen des Schriftdeutschen führt. Soll nun aber der Schüler, etwa im Religionsunterricht, selbst sprechen, so wird er sich anfänglich vollständig seiner Mundart bedienen, nach und nach aber wird er in der Unterrichtsstunde mehr und mehr Schriftdeutsches in seine Mundart mischen, schon deswegen, weil die Sprüche und Lieder, die er anzuführen hat, der gelesene Text der biblischen Geschichten, die er nachzuerzählen hat, schriftdeutsch sind. Die Sprache des Confirmanden in der Religionsstunde wird sich ganz unwillkürlich von der Sprache, die er mit seinen Genossen auf der Gasse führt, unterscheiden, wenn auch in vielen Fällen nur der feinere Kenner der Volksmundart den Unterschied wahrnimmt. So lernt der Schüler nach und nach ein Stück Schriftdeutsch in einer Weise, die mit dem ursprünglichen Erlernen seiner mundartlichen Muttersprache weit mehr Aehnlichkeit hat, als mit der Art, wie wir in den Schulen Lateinisch oder Griechisch lernen. In derselben Zeit geht mit dem Erlernen und Ueben des Lesens das Erlernen und Ueben des Schreibens Hand in Hand. Der Schüler schreibt die schriftdeutschen Wörter nach, die ihm der Lehrer an der Tafel vorschreibt, er kopirt nach und nach ganze vorgeschriebene Sätze, man läßt ihn vielleicht auch Sprüche oder Liederverse, die er für den Religionsunterricht zu lernen hat, in ein besonders dazu angelegtes Heft aus seinen gedruckten Büchern abschreiben. So gewöhnt er sich auch von dieser Seite, zumal für das Schreiben, einigermaßen an die schriftdeutschen Formen. *Soll er nun* aber ohne Vorlage etwas Eigenes zu

Papier bringen, ſo wird er ſtutzen und ſelten wiſſen, wie man dies angreift. Er bedarf demnach hierzu einiger Anleitung, nicht „zum Auffinden des Gedankeninhalts", ſondern dazu, wie man gedachte und geſprochene Worte in geſchriebene Buchſtaben faßt. Den einfachſten Uebergang hierzu vom bloßen Abſchreiben des Vorgelegten bildet das Diktiren und das Korrigiren des Diktirten. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß man hiermit nicht zu warten hat bis zur Vollendung der oben angegebenen Uebungen. Vielmehr kann das Diktiren ſehr bald mit dem Abſchreiben Hand in Hand gehen. Schon bei dem Niederſchreiben des Diktirten wird ſich die Neigung der Kinder zeigen, die Eigenthümlichkeiten ihrer Mundart geltend zu machen. Noch weit mehr aber und in viel größerer Ausdehnung wird dies der Fall ſein, wenn man ſie dann und wann etwas Eigenes, eine kleine nacherzählte Geſchichte oder dergleichen, zu Papier bringen läßt. Hier wird, auch abgeſehen von Ungeſchick und Nachläſſigkeit, in unzähligen Fällen nicht ſo geſchrieben werden, wie das Buch ſchreibt, ſondern ſo wie der Schüler ſpricht. Doch wird der Schüler ohne alle beſondere Anweiſung in der Regel nicht ſeinen Straßendialekt, ſondern er wird die Miſchung von Mundart und Schriftdeutſch ſchreiben, die er in der Schule zu ſprechen ſich gewöhnt hat. An dieſes Mittelding nun hat in der Volksſchule der Unterricht in der Rechtſchreibung anzuknüpfen. Es ſoll allerdings die Sprache, die der Schüler ſchreibt, möglichſt annähern der Sprache, die er in ſeinen Büchern lieſt. Aber nicht dieſe regelrechte Uebereinſtimmung deſſen, was der Bauer und Handarbeiter ſchreibt, mit der Bücherſprache iſt die eigentliche Aufgabe der Volksſchule, ſondern möglichſte Geläufigkeit im Schreiben überhaupt, damit nicht hinter Pflug und Ambos die edle Kunſt des Schreibens gänzlich wieder vergeſſen werde.

Der Unterschied zwischen den beiden Zielen wird sich leicht herausstellen. In den Elementarklassen solcher höheren Schulen, die zum Ziel setzen, ihre Schüler fehlerloses Schriftdeutsch schreiben zu lehren, wird es eine Hauptaufgabe des Lehrers sein, provinzielle Eigenheiten aus der Schreibung seiner Schüler auszurotten. Man weiß, welche unsägliche Mühe dies häufig kostet. Dagegen wird für den Volksschullehrer die Beseitigung provinzieller Eigenheiten eine ganz andere Stellung einnehmen. Die hauptsächlichsten Abweichungen der hochdeutschen Schriftsprache von ihrer häuslichen Mundart wird er seinen Schülern allerdings einprägen. So werden z. B. in niederdeutschen Gegenden die Schüler den wesentlichen Unterschied zwischen den niederdeutschen und hochdeutschen Konsonanten theils durch Gewöhnung, theils durch ausdrückliche Anweisung zu lernen haben. Aehnlich verhält es sich mit den wesentlichsten Eigenthümlichkeiten des mundartlichen Vokalismus in den meisten deutschen Gegenden. Aber selbst in diesen Dingen wird der Lehrer die Einmischung der einen oder anderen mundartlichen Form sehr glimpflich behandeln. Denn er wird sich wohl hüten, nach Art der früheren Unwissenheit den Schülern die Formen ihrer Mundart als Sprachfehler zu bezeichnen. Er wird sich vielmehr damit begnügen, ihnen zu sagen: So spricht man wohl, aber so schreibt man nicht. Was aber vollends über diese Hauptabweichungen hinausgeht, das wird der Lehrer theils gar nicht berühren, theils wird er es in einer Weise thun, die nicht darauf ausgeht, das schriftdeutsch Richtige mit der eisernen Strenge durchzuführen, die in höheren Schulen allerdings heilsam und nothwendig ist.

Aber ist das nicht ein abscheuliches Gemisch von Schriftsprache und Mundart, das wir dem Arbeitsmann *zu schreiben* gestatten wollen? Antwort: Er

thuts doch, wir mögens geſtatten oder nicht geſtatten. Was aber die vermeintliche Abſcheulichkeit dieſes Miſchens von Schriftſprache und Mundart betrifft, ſo thut der Bauer, wenn er ſchreibt, damit nichts Anderes, als was wir Alle mehr oder weniger thun, wenn wir ſprechen. Die geſprochene Sprache der Gebildeten hält ſich überall in einer gewiſſen Mitte zwiſchen der Bücherſprache und der landſchaftlichen Mundart. Sie thut dies ſelbſt da, wo der Gebildete mit Bewußtſein bald mit ſeinen engeren Landsleuten ſeinen Dialekt, bald mit anderen Deutſchen ſchriftdeutſch ſpricht. Behielte nicht auch in ſolchen Fällen die landſchaftliche Mundart einen gewiſſen Einfluß, ſo müßte man einen ſchriftdeutſch ſprechenden Basler von einem ſchriftdeutſch ſprechenden Hamburger nicht unterſcheiden können. Es iſt hier nicht der Ort, näher einzugehen auf die eigenthümliche Art, wie ſich die Sprache des Gebildeten ganz unwillkürlich bald mehr dem ſtrengen Bücherdeutſch nähert, z. B. auf der Kanzel oder auf dem Katheder, bald ſich eine größere Beimiſchung mundartlicher Eigenthümlichkeiten geſtattet, z. B. im Geſpräch mit Seinesgleichen, bald endlich ein entſchiedenes Uebergewicht der Mundart zeigt im Verkehr mit Tagelöhnern und Werkleuten. Wir führen dies nur an, um darauf hinzudeuten, wie der ſchriftliche Ausdruck der einzelnen Bauern und Handarbeiter je nach Anlage, Schule und Umgebung ſich in ähnlicher Weiſe bald mehr der Bücherſprache, bald mehr der Mundart nähert, ohne daß man dies bei ſonſt geſunder und ungezierter Natur tadeln darf.

So viel über die Behandlung der Mutterſprache auf der Volksſchule.

Wenden wir uns jetzt dem Unterrichte der Mädchen zu. Hier iſt unſtreitig die Erziehung derſelben im elterlichen Hauſe von dem größten Einfluß; die Eltern, und vorzüglich die Mutter, haben die Auf-

gabe, gleichsam das Fundament zu legen, auf dem der Lehrer dann mit leichter Mühe fortbauen kann, um dem Zögling die Bildung zu geben, die ihm für's Leben und später auch als Gattin und Mutter nicht fehlen sollte. Wie nun aber eine gute Erziehung der Mädchen im elterlichen Hause erzielt werden kann, um segensreich auf die Zukunft zu wirken, darüber wollen wir Raumer sprechen lassen. Er stellt gleich zu Anfang die Frage:

„Wie müssen die Töchter erzogen werden, um den Beifall von Männern zu gewinnen? —

Sollen die Töchter den Männern gefallen, so wird öfter vor Allem jede Gelegenheit wahrgenommen, wo sie Bekanntschaften machen können. Sobald die Tochter das Alter erreicht hat, besucht sie daher Gesellschaften und versäumt besonders keinen Ball. Auch die geizigste Mutter hält es für ihre Pflicht, der Tochter ein theures Ballkleid zu kaufen. Der Tanz ertheilt das Privilegium einer gegenseitigen Annäherung; wie oft gab ein Ballabend, ja ein einziger Walzer Veranlassung zum Schließen einer unseligen Ehe! Hatte man doch in Berlin für Ehen dieses Ursprungs den Namen „Balleben". Das erste Verzücktsein überlebt kaum die Flitterwochen, und manches junge Ehepaar der Art konnte vierzehn Tage nach der Hochzeit auf Grund gegenseitigen „unüberwindlichen Widerwillens" nach preußischem Landrechte wieder getrennt werden. Doch der Zweck gemeiner Eltern ist, wie gesagt, erreicht, wenn nur ihre Tochter einen Mann hat — mag sie sich immerhin mit ihm liebelos in kältester Langeweile durch's Leben schleppen.

Betrachten wir nun, welche Pflichten in einer gottgefälligen Ehe dem Manne, welche der Frau in Bezug auf die Erziehung der Kinder obliegen.

Ich verwies, sagt Raumer, auf Pestalozzi's *Lienhard und* Gertrud, auf dies so lebendige, schöne

Bild eines geheiligten Familienlebens. Man muß Gertrud liebgewinnen und hochachten, wie ſie voll treuer Liebe gegen ihren Mann, gegen ihre Kinder, gegen Arme und Verwahrloſte in der Gemeinde iſt, und dabei ſo verſtändig, ſo entſchloſſen thätig für Alle.

Nur Eines höre ich tadeln, ſelbſt von Frauen, nämlich ſolchen, die wohl wiſſen, was zu ihrem Frieden dient. Es iſt der Lienhard, ſagen ſie, ein herzensguter Mann, auch fleißig in ſeinem Berufe, aber ſchwach, oft taktlos und leicht zu verführen. Das iſt kein Hausvater, an ihm hat ſeine Frau keinen Halt, im Gegentheil, ſie muß ihn unter ihre Obhut und Leitung nehmen, und oft gut machen, was er verſieht. Wäre er nur als Hausvater das, was Gertrud als Hausmutter iſt! beſonders in Bezug auf Erziehung der Kinder. —

Dieſe treffende Einrede führt uns auf's Natürlichſte zur Betrachtung, was dem Hausvater und was der Hausmutter in Beziehung auf die Töchtererziehung obliege.

Mancher dürfte glauben: dieſe Erziehung falle der Mutter ganz anheim, der Vater könne hier kaum eingreifen. So ſcheint es — aber es ſcheint nur ſo. — Der Mann, welcher mit heiligem Ernſt die Ehe ſchließt, muß doch einigermaßen wiſſen, was er thut, eine Art Begriff und Ideal der Ehe haben. Er wird an die Pflichten denken, die ihm fortan obliegen werden gegen die Frau und gegen die Kinder — falls ihm Gott Kinder ſchenkt. Liebe und Gewiſſenhaftigkeit werden ihn treiben, an die Kindererziehung zu denken, an das Ziel derſelben und den Weg zum Ziele. Mit jedem Jahre und mit jedem Kinde, das Gott ſchenkt, wird ihm ſeine pädagogiſche Aufgabe klarer werden, ſein Geſchick, ſie zu löſen, wachſen. Eine verſtändige, demüthige Frau hat an einem ſolchen Manne einen

Halt und wird gern von ihm lernen; dagegen wird der verständige Mann, welcher weiß, was er kann und soll, die Ausführung der Mädchenerziehung bis in's Einzelne gewiß der Frau getrost anvertrauen. Auch beim besten Willen wäre er ja nicht im Stande, dies Detail über sich zu nehmen. Es verlangt das einmal mehr Zeit, als er bei seinem bürgerlichen Berufe in der Regel erübrigen kann, vor Allem aber verlangt es Gaben, die er nicht hat, welche aber den Frauen reichlich verliehen sind.

Was aber vom Hausvater bei Erziehung der Töchter mit Recht gefordert wird, das leistet Pestalozzi's Lienhard gar nicht. Er läßt die Frau hierin ganz gewähren; sie aber denkt nicht daran, sich mit ihm über die Erziehung der Kinder zu berathen. Kurz, sie hat in dieser Hinsicht die doppelte Rolle des Hausvaters und der Hausmutter.

Damit soll gewiß nicht in Abrede gestellt werden, daß man das, was der Frau bei der Erziehung, selbst der Knaben, obliegt, nicht hoch genug anschlagen könne. Die tüchtigsten Pädagogen sind darüber einverstanden. —

So sagt Fenelon in seinem trefflichen Buche über Erziehung der Mädchen: „Haben die Frauen nicht Pflichten, welche Fundamente des ganzen Lebens sind? Sind sie es nicht, welche die Familien verderben oder erhalten? Sie üben den wichtigsten Einfluß auf die guten und bösen Sitten fast aller Welt. Eine verständige, fleißige, tiefreligiöse Frau ist die Seele eines ganzen, großen Hauses, sie ordnet es in Bezug auf zeitliche und Heilsgüter."

Dann zeigt Fenelon näher, wie die Frau zum Segen oder zum Verderben ihres Mannes und ihrer Kinder wirken könne, weshalb ihre Thätigkeit für das allgemeine Wohl kaum minder wichtig sei, als die der Männer.

Luther ſagte, fromme Familien begründen das Glück der Völker, Fenelon und Peſtalozzi fügen hinzu: und fromme Frauen begründen vorzugsweiſe das Glück der Familien. Haben ſie auch keinen unmittelbaren Einfluß auf Staat und Kirche, ſo haben ſie doch den bedeutenden mittelbaren, durch ihren Einfluß auf die Erziehung nicht bloß der Töchter, ſondern auch der Söhne.

Was die bedeutendſten Männer, was z. B. die Gracchen, der h. Auguſtin und wie viele andere ihren Müttern verdankten, iſt aller Welt bekannt. Und wie viel ſtill verborgenes, mütterliches Verdienſt um die Erziehung der Söhne iſt nur Gott bekannt! Unzählige Männer haben zeitlebens das Andenken ihrer lieben Mütter, welche ſie mit aller Treue von früh auf zum Guten anhielten, dankbar geſegnet.

Iſt aber der Einfluß der Mütter auf die Erziehung der Knaben ſo groß, obgleich der Vater, der Lehrer, Mitſchüler und ſo viele andere auf dieſe Erziehung einwirken, wie viel größer muß ihr Einfluß auf die Erziehung der Mädchen ſein, da ſie faſt ganz den mütterlichen Händen anvertraut iſt.

In Erwägung dieſes Einfluſſes hat man in neueſter Zeit Anſtalten gemacht, die Mädchen eigens zu Erzieherinnen zu bilden; es iſt ſelbſt die Rede, man ſolle zu dem Ende Seminare für Mädchen ſtiften. Der Seminarinſpector, ſeine Frau und Kinder ſind beſtimmt, eine Normalfamilie vorzuſtellen, an und in welcher die Seminariſtinnen ſich heranbilden ſollen; vorzüglich iſt es aber darauf abgeſehen, ihnen alles Mögliche in ſtreng beſtimmten Stunden zu lehren.

Ein ſchlichter Menſch fühlt ſogleich das Unnatürliche dieſes Plans. Mädchen gehören ihrer Familie an; das Familienleben iſt ihre Schule, ihr Normalvater iſt ihr eigener Vater und ihre Normalmutter iſt die eigene Mutter — ſo iſt Gottes Ordnung. Wer-

die ältere Schwester der Mutter in der Haushaltung bei Erziehung der jüngeren Kinder u. s. w. heißeht, so lernt sie auf's Einfachste und Natürlichste, was ihr einst aus Hausfrau Noth thut, ohne daß sie pedantisch und roh auf ihre künftigen etwaigen Mutterpflichten hingewiesen und zuletzt doch nur zur Gouvernante abgerichtet wird. Denn einzig Gouvernanten könnten aus einem solchen Seminar hervorgehen, steif'e Gouvernanten, welche dem Manne ein Erziehungssystem zur Mitgift brächten und vermeinten: sie allein verständen sich auf's Erziehen, da sie es zunftmäßig gelernt; der Mann habe, da er keine solche Schule durchgemacht, nichts drein zu reden, weil er eben nichts von der Sache verstehe. —

Wir wissen, daß ein Mädchen trotz eines Reichthums an Kenntnissen und Fertigkeiten sehr ungebildet sein könne. Das so oft gemißbrauchte Wort: Gedächtnißkram — dürfte doch passen, um das Wissen vieler Mädchen zu bezeichnen; man wird versucht, ihre Seele mit Locke für eine ursprüngliche Tabula rasa zu halten, für ein Brett, auf welches Maler zwar Mancherlei abgebildet, aber Brett blieb Brett.

Der Unterricht muß der Art sein, daß er eine lebendige Assimilation des zu Lernenden bezielt, daß alles Gelernte, wie eine geistige Speise, in succum et sanguinem übergeht, dem ganzen Menschen zum Wachsthum, zur Stärkung und Verklärung dient, mit einem Worte, ihn bildet.

Die Mädchenbildung verlangt meist eine ganz andere Unterrichtsweise, als die der Knaben. Diese müssen bei ihrer Neigung zur Ungebundenheit schon früh in Zucht genommen, geschult, zu ununterbrochenem, ausdauerndem, geistigem Arbeiten, zur gehorsamen Unterwerfung unter eine feste Ordnung gewöhnt werden. Eine solche Gewöhnung verlangt das spätere Leben und Wirken des Mannes.

Wollte man die Mädchen auf gleiche Weiſe behandeln, ſo würde man ſie für ihren Lebensberuf nicht gut berathen. Ich kannte Mädchen, denen vom Vater ein feſter ſchulmäßiger Stundenplan vorgeſchrieben war, an welchem ſo ſtreng gehalten wurde, daß ich glaube, es hätten ſich die Mädchen in der beſtimmten Rechen- oder Schreibſtunde kaum, oder doch nur unwillig eine Pauſe erlaubt, um dem kranken Bruder ein Glas Waſſer zu holen. Wer könnte das billigen?

Soll denn aber gar keine ſchulmäßige feſte Ordnung das Lernen der Mädchen regeln? Ordnung muß auch ſein; aber eine Ordnung ganz anderer Art als in der Schule. Die wahre Ordnung verlangt, daß man in jedem Augenblicke das thue, was gerade dieſer Augenblick unbedingt vor Allem fordert. Würde zum Beiſpiel ein Pfarrer, der in Nachſinnen über ſeine Predigt verſunken wäre, zu einem Todkranken gerufen; er müßte von ſeiner Arbeit auf der Stelle laſſen und zum Kranken gehen; der amtliche Liebesdienſt ginge allem Studiren vor.

Dies Beiſpiel leidet auf das ganze Leben der Mädchen Anwendung. Eine beſtimmte Tagesordnung iſt ihnen zur gewiſſenhaften Befolgung vorzuſchreiben; und dennoch müſſen ſie von Kindheit auf daran gewöhnt werden, in jedem Augenblicke, wenn es nöthig iſt, von den Büchern oder vom Klavier aufzuſtehen, um etwa einem kleinern Kinde zu helfen, oder ſonſt den Eltern etwas zu beſorgen. Solche Fälle können natürlich nicht in die Tagesordnung aufgenommen werden, ſie ſind ja Ausnahmen von der Regel. Man gewöhne nur die Mädchen, nach geleiſtetem Liebesdienſte ſogleich zu den Büchern nnd zum Klavier zurückzukehren, und im Leſen und Spielen ruhig fortzufahren, als wären ſie gar nicht unterbrochen worden.

Der Schulunterricht steht darin dem häuslichen nach, als er durch keine Liebesdienste unterbrochen wird, das Lernen mehrere Stunden hintereinander eins und Alles ist — das taugt nicht für Mädchen.

Wer sich hieran stieße und ein schulmäßiges, durch Nichts gestörtes Lernen so überschätzte, daß ihm dagegen gehalten dies Dienen der Mädchen ganz untergeordnet däuchte, der lasse sich von Göthe eines Bessern belehren. Er sagt:

Dienen lerne bei Zeiten das Weib, nach ihrer Bestimmung;
Denn durch Dienen allein gelangt sie endlich zum Herrschen,
Zu der verdienten Gewalt, die doch ihr im Hause gehöret.
Dienet die Schwester dem Bruder doch früh, sie dienet den Eltern,
Und ihr Leben ist immer ein ewiges Gehen und Kommen,
Oder ein Heben und Tragen, Bereiten und Schaffen für And're.
Wohl ihr, wenn sie daran sich gewöhnt, daß kein Weg ihr zu sauer
Wird, und die Stunden der Nacht ihr sind wie die Stunden des Tages,
Daß ihr niemals die Arbeit zu klein und die Nadel zu fein dünkt,
Daß sie sich ganz vergißt und leben mag nur in Andern!
Denn als Mutter fürwahr, bedarf sie der Tugenden alle.

In diesen goldenen Worten ist das wesentlichste Moment in der Mädchen-Erziehung ausgesprochen: sie sollen dienen lernen, damit sie hierdurch befähigt werden, nicht bloß mit Worten und mit der Zunge,

ſondern mit der That und Wahrheit zu lieben. Der Dichter fügt hinzu: durch ſolch Dienen gelangten ſie zum Herrſchen, nämlich in dem Gebiet, wo ihnen das Herrſchen gebührt, falls ſie demſelben gewachſen ſind.

Gegen den ſchulmäßig ſtreng an die Stunde gebundenen Unterricht der Mädchen tritt Fenelon noch aus einem andern als dem oben angeführten Grunde auf.

„Eine zu pedantiſche Regelmäßigkeit, ſagt er, die ein Lernen ohne alle Unterbrechung verlangt, ſchadet den Mädchen ſehr; oft affektiren Lehrer ſolche Regelmäßigkeit, weil ſie ihnen viel bequemer iſt, als eine ſtete Aufmerkſamkeit, die jeden günſtigen Augenblick benutzt.“

An einer anderen Stelle charakteriſirt er jenen allzuregelmäßigen Unterricht: „Da iſt keine Freiheit, keine Heiterkeit, es iſt Lection, nichts als Lection, Stillſchweigen, ſteife Haltung, ſtetes Verbieten und Androhen.“

Eine Aufmerkſamkeit, welche jeden günſtigen Augenblick benutzt, verlangt Fenelon. Eine ſolche findet ſich aber weit mehr bei Müttern, welche zu Hauſe, als bei Lehrern, die in Schulen unterrichten; ja die Lehrer, gebunden durch feſt beſtimmte Stunden, könnten nicht mit voller Freiheit „günſtige Augenblicke“ benutzen. — Andere wichtige Einwendungen gegen das Unterrichten der Mädchen in Inſtituten werden wir weiter unten anführen, nachdem wir vorher beſprochen, warum es höchſt wünſchenswerth ſei, daß die Mütter ſo viel wie möglich ſelbſt die Töchter im Hauſe unterrichten.

Man ſollte denken: in unſerer Zeit, da die Mädchen mehr als je angehalten werden, alles Mögliche ſchulmäßig zu erlernen, da müßten ſie ſpäter als Mütter alles Erlernte auch lehren können, um ſo mehr, als

eben dies Lehrenkönnen, die Lehrkunst, mit ein Zweck ihres Lernens gewesen.

Leider ist mir, sagt Raumer, mehr als eine Frau bekannt, welche Jahre lang in einem Mädchen-Institute Unterricht genoß, sich hier auszeichnete, und sich dennoch mit dem Unterrichten ihrer Kinder durchaus nicht befaßte.

Sollte vielleicht das schulmäßige Lernen der Mädchen selbst der Grund sein, daß sie späterhin, als Frauen, an ihrer Fähigkeit zu lehren verzweifeln? Sie wissen dann von keinem andern Unterricht, als von einem sogenannten methodischen; es widerstrebt aber ihrer ganzen Natur, wenn sie natürlich und schlicht geblieben sind, nach Art der Lehrer, die sie hatten, zu unterrichten. Was selbst bei diesen schon so oft als steife, pedantische Manier erscheint, das müßte, von einer Frau nachgeahmt, zur ärgsten Caricatur ausarten. Welche Mutter möchte sich aber wohl ihren Kindern gegenüber unnatürlich und lächerlich zeigen?

Hätte eine geschulte Mutter dennoch den Trieb, ihre Töchter selbst zu unterrichten, so müßte sie freilich in der Regel den Schulweg, den sie selbst geführt wurde, verlassen und vergessen, und eine einfache, unverkünstelte Weise sich noch anzueignen suchen.

Nur einige Lehrgegenstände sind der Art, daß die Mütter, wie wir gleich sehen werden, meist nicht gehörig in denselben unterrichten können; es sind solche, welche einen Lehrer verlangen, der Einsicht und Uebung verbindet, und durch eine längere Praxis so Manches gefunden hat, wodurch das Erlernen erleichtert und abgekürzt wird. Besonders gilt dies vom Unterricht in den ersten Anfängen einiger Künste, so in der Kunst zu lesen, zu schreiben, Klavier zu spielen ꝛc.

Doch wir irren, wenn wir meinen, hiermit seien

die Einwendungen vieler Mütter gegen das Unterrichten der Töchter beſeitigt. Sie wiederholen: uns fehlt die Zeit — Kenntniſſe fehlen — das Lehrgeſchick fehlt, und was wird nicht als fehlend bezeichnet! Nur Eines erwähnt man nicht gern: der ernſte, ausdauernde, gewiſſenhafte Wille fehlt.

Mir fehlt die Zeit, ſagt manche Mutter, die doch Zeit hat zu unnützen, eitlen Geſellſchaften, zum Theater und zu was nicht Allem! Möchte ſie doch einmal zuſammenrechnen, wie viele Stunden in der Woche ſolche unwichtige Dinge ihr rauben! Aber Kenntniſſe fehlen ihr; — wie viel könnte ſie nicht lernen, wollte ſie nur einen Theil jener unnütz verſchwendeten Zeit zum Lernen anwenden, wollte ſie beſonders durch Unterrichten der Töchter lernen. Lehrgeſchick fehlt? — Eine ſchlichte Mutter, welche ihre Töchter herzlich liebt, der es Gewiſſenſache iſt, ſie nach Kräften gut zu erziehen, die wird mit Gottes Hülfe den rechten Weg ſchon finden, jene einfache, ungekünſtelte Lehrweiſe; ſie kann ſich überdies mit ihrem Manne und verſtändigen Freunden berathen.

Iſt es ihr voller Ernſt und ihre Kräfte ſind doch nicht den Anforderungen gewachſen, dann erſt iſt es Zeit und Noth, ſich nach Hülfe umzuſehen.

Zunächſt, wenn mehrere Familien weſentlich gleichgeſinnt und einander befreundet ſind, dann läßt vielleicht eine der Frauen, die beſonders gut franzöſiſch weiß, die Töchter der anderen Frauen an dem Unterrichte Theil nehmen, welche ſie den ihrigen giebt; eine zweite vertritt eben ſo den Geſang u. ſ. w.

Könnte der Ausfall auch auf ſolche Weiſe nicht erſetzt werden, dann mögen mehrere befreundete Familien gemeinſchaftlich Privatlehrer annehmen, welche in einem oder auch abwechſelnd in den verſchiedenen Häuſern jener Familien die Töchter in einzelnen Stunden *unterrichten*.

Zu den obengenannten Gründen, warum wir in der Regel gegen den Unterricht der Mädchen aus den höhern Ständen in sogenannten Instituten sind, kommen folgende:

Kinder aus einander befreundeten, gleichgesinnten und in gleicher Weise lebenden Familien mögen immerhin gemeinschaftlichen Unterricht genießen; eines hört da vom andern nichts, was nicht mit dem übereinstimmte, was es in seinem Hause hört und erlebt. Ganz anders ist es, selbst in den besten Mädcheninstituten. Hier finden sich Mädchen zusammen aus Familien, welche durchaus nicht gleichgesinnt sind, ja einander diametral entgegengesetzte Ansichten über religiöse und vaterländische Angelegenheiten, besonders aber über geselliges Leben und Vergnügungen haben. Mädchen, die zu Hause von dem weltlichen frivolen Leben Vieler, von Bällen, Theater u. s. w. nichts hören, treffen hier andere, welche ihnen diese Dinge als höchst reizend schildern. Was Wunder, daß in ihnen nun die lebhaften Wünsche aufsteigen, auch Theater und Bälle zu besuchen, daß sie fortan die Eltern mit solchen Wünschen täglich plagen, so daß diese nur zu oft schwach genug sind, nachzugeben, um nur die Plage los zu werden.

Nachdem wir nun im Allgemeinen über den Unterricht der Mädchen gesprochen, gehen wir zu den einzelnen Zweigen desselben über.

Das Lesenlernen sollte nie vor dem sechsten oder siebenten Jahre eintreten; ein verständiger, geübter Schullehrer wird es leidlich fähigen Kindern, bei einer festen, sicheren Lehrweise, in kurzer Zeit beibringen. Viele Mütter würden dagegen bei diesem Unterricht sehr unsicher verfahren, eben dadurch die Kinder zu einer widerspänstigen Verdrießlichkeit reizen, und im Gefühl, daß sie diese Verdrießlichkeit verschulden, selbst verdrießlich und ungeduldig werden.

Wenn es ſo käme, äußerte eine Mutter, dann würde dem Kinde nicht bloß gegen das Leſenlernen, ſondern gegen Alles, was ſie ihm ſpäterhin beibringen möchte, ein Widerwille eingeflößt.

Ich kann jedoch nicht allen Müttern die Geſchicklichkeit, Leſen zu lehren, abſprechen, da ich ſelbſt bei der liebevollſten, geduldigſten Mutter Leſen gelernt habe.

Können die Kinder leſen, dann bedarf es keines beſonderen Lehrers mehr; eine verſtändige, gebildete, fromme Mutter kann die weitern Leſeübungen ſehr wohl leiten.

Was ſollen die Kinder leſen? das iſt nun die Frage. Etwa jene, in Hunderttauſendenden von Exemplaren verbreiteten Kinderfreunde, mit ihren langweiligen Erzählungen von guten und böſen Kindern? vom artigen Wilhelm und dem unartigen Ludwig u. ſ. w.? Sollen ſie dann zugleich die in dieſen Kinderfreunden angeführten Verſe auswendig lernen, z. B. jenes überſchwängliche Gedicht, welches einer, der in Bezug auf Eitelkeit gründlich erfahren, im Katechismus aber unwiſſend war, ein alberner Pedant, im Namen eines ſolchen Wilhelm gemacht hat, ich meine jenes:

Wenn ich artig bin
Und ohn' Eigenſinn,
Thue, was ich ſoll,
O, wie iſt mir wohl.
Mich lobt der Papa,
Mich liebt die Mama,
Alles freuet ſich,
Lobt und liebet mich.

Laſſen wir aber dieſe flachen, langweiligen Leſebücher, ſie ſtammen meiſt aus der Zeit des matten, langweiligen Rationalismus.

In neuerer Zeit gingen Andere, beſonders Wacker-

nagel, beim Zusammenstellen seines trefflichen Lesebuches, von dem entschieden richtigen Grundsatz aus: Kinder dürften nur Gutes lesen, was bleibenden Werth hätte. Hieran ist um so mehr festzuhalten, als sich das früh Gelesene dem Gedächtniß der Kinder meist so einprägt, daß sie es bis in ihr Alter nicht vergessen. Wer möchte nun wohl Schlechtes oder auch nur ganz Mittelmäßiges in das Kindergedächtniß einpflanzen, was dann ihr Leben lang, wie ein böses Unkraut, in ihnen wucherte, was in ihnen forttönte wie elende Gassenhauer, die wir zufällig hören, und die in uns wider unsern Willen unleidlich forttönen.

Ein Zweites, was bei der Auswahl der Bücher berücksichtigt werden muß, ist natürlich dies, daß sie nicht bloß an sich gut, sondern auch für die Mädchen von bestimmten Jahren und Gaben gut und angemessen sein müssen. Ich will damit nicht sagen, sie sollen die Bücher durchaus verstehn. Dies Wort „verstehn" versteht unsere Zeit nicht, wie schon Göthe sagt. Am gewöhnlichsten mißbrauchen es Schulkehrer, zudem paßt es gar nicht auf die meisten Bücher, welche den Kindern besonders zusagen. Sollen sie etwa erst Grimm's Kindermärchen lesen, wenn sie dieselben verstehn?! — Sie sollen nicht lesen, was zu verstehn, sondern was zu lieben sie reif sind. Damit sie aber nur Gutes und Schönes lieben, muß die Mutter mit größter Gewissenhaftigkeit Sorge tragen, daß sie nur Gutes und Schönes lesen, schlechte Bücher aber gar nicht in ihre Hände gerathen.

Fesselt ein Buch das Kind, so hat die Mutter keine Mühe, sie braucht zum Beispiel gewiß nicht darauf zu achten, daß ihre kleine Leseschülerin sich zusammennehme und nicht zerstreue, wenn sie ihr etwa das Märchen von Aschenbrödel, oder vom Brüderchen und Schwesterchen, zum Vorlesen gegeben hat. Wie freut sich auch das Kind, wenn es die Märchen, die

ihm längſt durch wiederholtes Erzählen der Mutter lieb geworden, nun leſen kann; wie es nicht müde wurde zuzuhören, ſo wird es ſich auch nicht ſatt daran leſen können.

Außer den Grimm'ſchen Märchen eignen ſich die Sachen von Pocci, Specter's Fabeln, und ſo Manches von Hebel, Schubert, Claudius und Uhland für Kinder; vom Leſen der Bibel ward ſchon geſprochen.

Will man den Kindern das Leſen gründlich verleiden, ſo iſt dazu nichts geeigneter, als wenn man ſelbſt das Einfachſte mit Anmerkungen, Aus- und Einlegungen, Anwendungen u. ſ. w. überſchüttet; wenn man es mit andern Worten aufſchreiben, umwandeln läßt, und was der Art unleidlicher, pedantiſcher Schulkünſte mehr ſind. Mutterwitz wird die Mutter vor ſolchem Aberwitz bewahren.

Kann es doch ſelbſt eine bedenkliche Seite haben, wenn man von den Kindern Erzählungen, die ſie gehört oder geleſen, nacherzählen läßt. Fenelon ſagt ſehr verſtändig: „Man gebe ſeinen Erzählungen ja nicht die Farbe einer Lection, nöthige das Kind nicht, ſie zu wiederholen; dieſe Wiederholungen — wofern die Kinder nicht von ſelbſt darauf verfallen — geniren ſie und rauben ihnen alle Freude an den Erzählungen. Hat ein Kind eine Leichtigkeit im Sprechen, ſo wird es Geſchichten, die ihm beſondere Freude machen, an Menſchen, die es liebt, von ſelbſt erzählen; aber macht ihm das Erzählen nicht zur Regel.“ Dies gilt auch für das ſpäter eintretende ſchriftliche Nacherzählen.

Wir haben oben von dem unleidlich affectirten Leſen geſprochen, was man auch den Mädchen widernatürlich beibringt; muß doch gegen dieſe Ausartung Fenelon das natürliche vertreten; er, der in einer Zeit und Umgebung lebte, in welchen das Unnatür-

liche in Alonge-Perücken und Reifröcken die größte Höhe erreicht hatte. Wir Deutsche sollten uns schämen! Fenelon also sagt: „Man verdirbt Alles beim Lesenlehren, wenn man die Kinder gewöhnen will, mit forcirter Emphase zu lesen. Setzt selbst den Kindern nicht zu, ganz fehlerfrei zu lesen; laßt sie natürlich lesen, so wie sie sprechen. Lesen sie in einem andern Ton, so taugt das nie und klingt wie Schuldeclamation.“

Sobald die Mädchen lesen gelernt, mag ein geübter Lehrer sie im Schreiben unterrichten. Können sie schreiben, so tritt der Unterricht in der Orthographie ein, welcher nun wieder der Mutter anheim fällt.

Wir sind mit Bormann einverstanden, daß man durch Lesen richtig schreiben lernt, indem es sich uns vorzugsweise durch das lesende Auge einprägt, wie die Worte zu schreiben sind. Die Mutter dictire den Töchtern aus einem guten Buche Stellen, die sie vorher gelesen haben; das Geschriebene werde mit Vergleichung des Buches corrigirt und das Berichtigte von den Schülerinnen in's Reine geschrieben. Die Fehler tragen sie in ein besonderes Buch ein. War das Dictirte fehlerfrei geschrieben, so fällt das Abschreiben weg. Wir wissen aus Erfahrung, daß die Schülerinnen auf solche Weise mit jedem Tage richtiger schreiben lernten; es bedarf nur einer ausdauernden Geduld der Mutter. Sollte sich diese nicht völlig fest in der Orthographie wissen, so kann sie dennoch die Correctur, bei steter Vergleichung des gedruckten Originals, übernehmen. Dies wird sie selbst in der Orthographie befestigen.

Vom gewöhnlichen Französischlernen und vom Zweck dieses Lernens ward gesprochen. Wenn wir gegen beides entschieden auftraten, so ist es dennoch — wie die Dinge einmal stehn — keineswegs unsere

Meinung: die Mädchen ſollten überhaupt nicht franzöſiſch lernen.

Die Mutter kann ihren Unterricht faſt unmerklich beginnen — jedoch nicht vor dem achten Jahr — indem ſie den Mädchen, während ſie ſtricken ꝛc., täglich etwa drei franzöſiſche Worte vorſagt und ſie ihrem Gedächtniß durch öftere Wiederholung einprägt. Auf ſolche Weiſe ſammeln ſich die Kinder in Jahresfriſt einen bedeutenden Vorrath an Worten, welche ihnen die Mutter ſpäter gedruckt zum Abſchreiben vorlegt, wodurch ſie die große Verſchiedenheit der franzöſiſchen Orthographie von der deutſchen erfahren. Zugleich lernen ſie nun die Declinationen und regelmäßigen Conjugationen, zuletzt die unregelmäßigen Verben allmälig auswendig, und fangen an, Franzöſiſches zu leſen und mündlich und ſchriftlich zu überſetzen. Die Mutter legt hierbei ein gutes Leſebuch zu Grunde, in welchem vom Leichteren zum Schweren fortgeſchritten iſt.

Mündlich muß zuerſt möglichſt wörtlich, ohne Rückſicht auf den deutſchen Sprachgebrauch, überſetzt werden; z. B. il me semble que je pourrais aisément repondre à cela, überſetze man zuerſt: es mir ſcheint, daß ich könnte leicht antworten auf dieſes, und dann der deutſchen Wortgefolge gemäß: es ſcheint mir, daß ich hierauf leicht antworten könnte. Ueberſetzt man ſogleich die ganze franzöſiſche Periode in eine deutſche, ohne genaues Angeben des Sinns der einzelnen Worte, ſo werden dieſe von der Schülerin häufig mißverſtanden und mit einander verwechſelt.

Die Mutter leſe den Anfang einer intereſſanten Erzählung den Mädchen aus einer deutſchen Ueberſetzung vor, und gebe ihnen dann das franzöſiſche Original ohne Ueberſetzung. Neugier, den Verfolg der Erzählung zu erfahren, treibt ſie dann, ſich anzuſtrengen, um das Buch zu verſtehen.

Es ist oft die Frage: wie der deutsche Styl am besten geübt werde; ein sorgfältiges Uebersetzen aus dem Französischen und später aus dem Englischen in gutes Deutsch ist die beste Stylübung. Sollte die Mutter meinen, sie sei der Correctur der Uebersetzungen nicht gewachsen, so lasse sie Stellen aus einem französischen Buche übersetzen, von welchem sie eine gute deutsche Uebersetzung in Händen hat, die sie bei der Correctur zu Rathe ziehen kann. Frau Necker empfiehlt auch schriftliche, sorgfältige Uebertragung als „eine Uebung im guten Styl" und zugleich „als eine Uebung der Geduld, welche den Frauen auf intellectuellem Gebiet leicht ausgehe."

Bei Uebersetzungen aus dem Deutschen in das Französische mag die Mutter ja aus dem Französischen übersetzte Stücke geben, um bei der Correctur das Original vergleichen und sich genau an dasselbe halten zu können.

Sind die Mädchen im Französischen so weit, daß sie ohne besondere Anstrengung und stete Zuziehung des Lexicons ein leichtes Buch lesen können, so mögen sie das Englische anfangen und es auf dieselbe Weise erlernen, wie vorher das Französische.

Wie ist es aber hinsichtlich des französisch Sprechens? — Haben die Mädchen durch Auswendiglernen von Worten, Phrasen, Deklinationen und Conjugationen, durch Lesen französischer Bücher und Uebersetzen aus dem Französischen und in das Französische sich einen Reichthum von Worten und Wendungen angeeignet, und die Mutter hat sie nur einigermaßen zum französisch Sprechen angehalten, so werden sie nöthigenfalls besser sprechen, als solche Mädchen, die einzig zum Parliren abgerichtet wurden und sich hierbei immer in dem ganz engen Kreise, nicht der Gedanken, sondern der Redensarten einer Bonne bewegt *haben.*

Von Seiten der Literatur bietet England bekanntlich in jeder Hinſicht, und gerade auch für Mädchen, einen weit größern Reichthum leſenswerther, ſittlich reiner und intereſſanter Bücher als Frankreich. Es beſitzt unter andern treffliche Kinderſchriften, natürliche, einfache, welche manche kindlich thuende, gezierte deutſche Kinderſchriften wahrhaft beſchämen. Aus dieſem Grunde und aus manchem andern wäre auf den Fall, daß ein Mädchen wählen müßte: ob ſie Franzöſiſch oder Engliſch lernen wollte, ohne allen Zweifel dem Engliſchen der Vorzug zu geben.

Ueber den Unterricht im Rechnen habe ich nur Weniges zu ſagen. Wie leicht fällt es der Mutter, den Kleinen das Zählen an Bohnen, Nüſſen ꝛc. beizubringen, auch die erſten anſchaulichen Anfänge im Zuſammenzählen, Abziehen und Theilen. Ich ſollte meinen, daß ſie ſich zunächſt auf die von mir angegebene Weiſe der Zahlpfennige bedienen könnte, um den Kindern den richtigen Begriff und die Fertigkeit im Zahlenſchreiben beizubringen, und zugleich Einſicht in das Decimalſyſtem und die einfachſte Handhabung deſſelben, worauf ſo viel ankommt. Im Verfolg würde aber ein, nicht methodiſch verkünſtelnder, ſondern einfach praktiſcher Lehrer eintreten müſſen, um den Mädchen Fertigkeit in allem Rechnen beizubringen, das ſie ſpäter im Leben nöthig haben, beſonders im Kopfrechnen. In wie fern die Mutter hier nachhelfen kann, hängt von ihrer eigenen Fertigkeit im Rechnen ab. Beſonders mag ſie beim Stricken und andern ganz mechaniſchen Handarbeiten dann und wann Exempel aus dem Kopf rechnen laſſen.

Es wird in jetziger Zeit wenige Mütter geben, die nicht in ihrer Jugend entweder in der Schule oder von einem Singlehrer ſingen gelernt hätten; aber freilich meiſt nur, um damit kurze Zeit in Geſellſchaften zu *glänzen*. Und der Geſang ſollte doch das

Mädchen auf ihrem ganzen Lebensweg treu begleiten. So sagt auch Frau Necker: „Wenn unsere Liebe zur Kunst vollkommen rein wäre, so würden wir die Musik nicht liegen lassen, sobald wir nicht mehr in dem Alter sind, damit glänzen zu können. Sie würde die Kinder erfreuen, das häusliche Leben verschönern, heiligen, erheitern und uns selbst in einsamen Stunden trösten und erfreuen."

Ich hörte schon von mehreren jungen Müttern sagen: Ja gesungen habe ich viel als Mädchen, aber Lieder, die ich mit meinen kleinen Töchtern singen könnte, waren es nicht. Freilich eignen sich die Opernarien und die gekünstelten, affektvollen Lieder, die man jetzt jungen Damen lehrt, nicht für Kinder, und es wäre nur zu bedauern, wenn man dergleichen Gesang in die Kinderstube übertrüge. Kennt die Mutter wirklich keine andere Musik, so verschaffe sie sich zuerst ein gutes Choralbuch am liebsten ein rhythmisch gesetztes, weil die Kinder rhythmische Choräle leichter fassen und behalten, als unrhythmischr. Nun lerne sie daraus die Lieder, welche am besten für den Hausgottesdienst passen, und übe dieselben mit ihren Kindern ein, um sie Morgens und Abends mit ihrem ganzen Hausstande singen zu können. Dann benutze sie eine gute Sammlung von Liedern, z. B. die deutschen Lieder für Jung und Alt, nur verirre sie sich nicht zu Liedern, die besonders für Kinder verfertigt wurden, zu den saft- und kraftlosen Jugend und Tugendliedern.

Die ganze Uebung im Singen besteht bei kleinen Mädchen einzig und allein in einem ganz unbefangenen Mitsingen einfacher, andächtiger oder fröhlicher Lieder, ohne allen methodischen Unterricht in einer vorgeschriebenen Zeit. Man darf selbst die Mädchen nicht anreizen, länger zu singen, als sie von selber Lust haben. Ist eines unter den Kindern, welches *kein musikalisches* Gehör zeigt und keine Lust, mit den

andern zu ſingen, ſo laſſe man es nur ſchweigend dabei ſein, und verhindere es bloß, ſeine ſingenden Geſchwiſter irgend wie zu ſtören. Man laſſe es den Text der Lieder auswendig lernen, (die Singenden behalten ihn durch öfteres Singen ohnehin auswendig), ſo wird das anfangs unfähig ſcheinende Kind, nach längerer oder kürzerer Zeit, mit einſtimmen. Lache man es nicht aus, wenn der Geſang anfänglich ſchlecht ausfällt, er beſſert ſich ſchon durch viele Uebung. Auch verhindere man die ganz kleinen Kinder nicht, ihr Stimmchen in den allgemeinen Geſang einzumiſchen; man wird ſich wundern, wie ſich die Kleinen nach und nach der Melodie anſchließen. Es heißt ja „aus dem Munde der Unmündigen und Säuglinge hat Er ſich ein Lob zubereitet.“

Sollte die Mutter wirklich durchaus unmuſikaliſch ſein, d. h. nicht im Stande ſein, eine Melodie zu treffen, ſo wird entweder der Vater, oder ſonſt ein Glied des Hauſes, oder eine Freundin das angenehme Geſchäft übernehmen können, mit den Kindern oft zu ſingen; denn ohne Geſang dürfen Kinder nicht aufwachſen, aus denen man wahrhaft gebildete Menſchen heranzuziehen wünſcht.

Kunſtmäßigen Singunterricht dürfen die Mädchen durchaus nicht bekommen, bis ſie erwachſen ſind und ihre Natur völlig entwickelt iſt. Ertheilt man ihn früher, ſo läuft man nicht allein Gefahr, der Geſundheit junger Mädchen weſentlich zu ſchaden, ſondern auch ihre Stimme für Lebenszeit zu verderben. Daß es hier und da Ausnahmen von der Regel giebt, ſtößt den Grundſatz nicht um. Vorausgeſetzt, daß ein erwachſenes Mädchen geſund iſt und nicht an der Bruſt leidet, ſo ſoll ſie nun Singunterricht erhalten, welcher kunſtgemäß und nach den Regeln der alten Schule ertheilt wird. Iſt die Mutter nicht ſelbſt gründlich muſikverſtändig, ſo muß ein recht geſchickter Lehrer

liche in Alonge-Perücken und Reifröcken die größte Höhe erreicht hatte. Wir Deutsche sollten uns schämen! Fenelon also sagt: „Man verdirbt Alles beim Lesenlehren, wenn man die Kinder gewöhnen will, mit forcirter Emphase zu lesen. Setzt selbst den Kindern nicht zu, ganz fehlerfrei zu lesen; laßt sie natürlich lesen, so wie sie sprechen. Lesen sie in einem andern Ton, so taugt das nie und klingt wie Schuldeclamation."

Sobald die Mädchen lesen gelernt, mag ein geübter Lehrer sie im Schreiben unterrichten. Können sie schreiben, so tritt der Unterricht in der Orthographie ein, welcher nun wieder der Mutter anheim fällt. Wir sind mit Bormann einverstanden, daß man durch Lesen richtig schreiben lernt, indem es sich uns vorzugsweise durch das lesende Auge einprägt, wie die Worte zu schreiben sind. Die Mutter dictire den Töchtern aus einem guten Buche Stellen, die sie vorher gelesen haben; das Geschriebene werde mit Vergleichung des Buches corrigirt und das Berichtigte von den Schülerinnen in's Reine geschrieben. Die Fehler tragen sie in ein besonderes Buch ein. War das Dictirte fehlerfrei geschrieben, so fällt das Abschreiben weg. Wir wissen aus Erfahrung, daß die Schülerinnen auf solche Weise mit jedem Tage richtiger schreiben lernten; es bedarf nur einer ausdauernden Geduld der Mutter. Sollte sich diese nicht völlig fest in der Orthographie wissen, so kann sie dennoch die Correctur, bei steter Vergleichung des gedruckten Originals, übernehmen. Dies wird sie selbst in der Orthographie befestigen.

Vom gewöhnlichen Französischlernen und vom Zweck dieses Lernens ward gesprochen. Wenn wir gegen beides entschieden auftraten, so ist es dennoch — wie die Dinge einmal stehn — keineswegs unsere

Meinung: die Mädchen ſollten überhaupt nicht franzöſiſch lernen.

Die Mutter kann ihren Unterricht faſt unmerklich beginnen — jedoch nicht vor dem achten Jahr — indem ſie den Mädchen, während ſie ſtricken ꝛc., täglich etwa drei franzöſiſche Worte vorſagt und ſie ihrem Gedächtniß durch öftere Wiederholung einprägt. Auf ſolche Weiſe ſammeln ſich die Kinder in Jahresfriſt einen bedeutenden Vorrath an Worten, welche ihnen die Mutter ſpäter gedruckt zum Abſchreiben vorlegt, wodurch ſie die große Verſchiedenheit der franzöſiſchen Orthographie von der deutſchen erfahren. Zugleich lernen ſie nun die Declinationen und regelmäßigen Conjugationen, zuletzt die unregelmäßigen Verben allmälig auswendig, und fangen an, Franzöſiſches zu leſen und mündlich und ſchriftlich zu überſetzen. Die Mutter legt hierbei ein gutes Leſebuch zu Grunde, in welchem vom Leichteren zum Schweren fortgeſchritten iſt.

Mündlich muß zuerſt möglichſt wörtlich, ohne Rückſicht auf den deutſchen Sprachgebrauch, überſetzt werden; z. B. il me semble que je pourrais aisément repondre à cela, überſetze man zuerſt: es mir ſcheint, daß ich könnte leicht antworten auf dieſes, und dann der deutſchen Wortgefolge gemäß: es ſcheint mir, daß ich hierauf leicht antworten könnte. Ueberſetzt man ſogleich die ganze franzöſiſche Periode in eine deutſche, ohne genaues Angeben des Sinns der einzelnen Worte, ſo werden dieſe von der Schülerin häufig mißverſtanden und mit einander verwechſelt.

Die Mutter leſe den Anfang einer intereſſanten Erzählung den Mädchen aus einer deutſchen Ueberſetzung vor, und gebe ihnen dann das franzöſiſche Original ohne Ueberſetzung. Neugier, den Verfolg der Erzählung zu erfahren, treibt ſie dann, ſich anzuſtrengen, um das Buch zu verſtehen.

Es ist oft die Frage: wie der deutsche Styl am besten geübt werde; ein sorgfältiges Uebersetzen aus dem Französischen und später aus dem Englischen in gutes Deutsch ist die beste Stylübung. Sollte die Mutter meinen, sie sei der Correctur der Uebersetzungen nicht gewachsen, so lasse sie Stellen aus einem französischen Buche übersetzen, von welchem sie eine gute deutsche Uebersetzung in Händen hat, die sie bei der Correctur zu Rathe ziehen kann. Frau Necker empfiehlt auch schriftliche, sorgfältige Uebertragung als „eine Uebung im guten Styl" und zugleich „als eine Uebung der Geduld, welche den Frauen auf intellectuellem Gebiet leicht ausgehe."

Bei Uebersetzungen aus dem Deutschen in das Französische mag die Mutter ja aus dem Französischen übersetzte Stücke geben, um bei der Correctur das Original vergleichen und sich genau an dasselbe halten zu können.

Sind die Mädchen im Französischen so weit, daß sie ohne besondere Anstrengung und stete Zuziehung des Lexicons ein leichtes Buch lesen können, so mögen sie das Englische anfangen und es auf dieselbe Weise erlernen, wie vorher das Französische.

Wie ist es aber hinsichtlich des französisch Sprechens? — Haben die Mädchen durch Auswendiglernen von Worten, Phrasen, Deklinationen und Conjugationen, durch Lesen französischer Bücher und Uebersetzen aus dem Französischen und in das Französische sich einen Reichthum von Worten und Wendungen angeeignet, und die Mutter hat sie nur einigermaßen zum französisch Sprechen angehalten, so werden sie nöthigenfalls besser sprechen, als solche Mädchen, die einzig zum Parliren abgerichtet wurden und sich hierbei immer in dem ganz engen Kreise, nicht der Gedanken, sondern der Redensarten einer Bonne bewegt *haben.*

Von Seiten der Literatur bietet England bekanntlich in jeder Hinſicht, und gerade auch für Mädchen, einen weit größern Reichthum leſenswerther, ſittlich reiner und intereſſanter Bücher als Frankreich. Es beſitzt unter andern treffliche Kinderſchriften, natürliche, einfache, welche manche kindlich thuende, gezierte deutſche Kinderſchriften wahrhaft beſchämen. Aus dieſem Grunde und aus manchem andern wäre auf den Fall, daß ein Mädchen wählen müßte: ob ſie Franzöſiſch oder Engliſch lernen wollte, ohne allen Zweifel dem Engliſchen der Vorzug zu geben.

Ueber den Unterricht im Rechnen habe ich nur Weniges zu ſagen. Wie leicht fällt es der Mutter, den Kleinen das Zählen an Bohnen, Nüſſen ꝛc. beizubringen, auch die erſten anſchaulichen Anfänge im Zuſammenzählen, Abziehen und Theilen. Ich ſollte meinen, daß ſie ſich zunächſt auf die von mir angegebene Weiſe der Zahlpfennige bedienen könnte, um den Kindern den richtigen Begriff und die Fertigkeit im Zahlenſchreiben beizubringen, und zugleich Einſicht in das Decimalſyſtem und die einfachſte Handhabung deſſelben, worauf ſo viel ankommt. Im Verfolg würde aber ein, nicht methodiſch verkünſtelnder, ſondern einfach praktiſcher Lehrer eintreten müſſen, um den Mädchen Fertigkeit in allem Rechnen beizubringen, das ſie ſpäter im Leben nöthig haben, beſonders im Kopfrechnen. In wie fern die Mutter hier nachhelfen kann, hängt von ihrer eigenen Fertigkeit im Rechnen ab. Beſonders mag ſie beim Stricken und andern ganz mechaniſchen Handarbeiten dann und wann Exempel aus dem Kopf rechnen laſſen.

Es wird in jetziger Zeit wenige Mütter geben, die nicht in ihrer Jugend entweder in der Schule oder von einem Singlehrer ſingen gelernt hätten; aber freilich meiſt nur, um damit kurze Zeit in Geſellſchaften zu glänzen. Und der Geſang ſollte doch das

Mädchen auf ihrem ganzen Lebensweg treu begleiten. So sagt auch Frau Necker: „Wenn unsere Liebe zur Kunst vollkommen rein wäre, so würden wir die Musik nicht liegen lassen, sobald wir nicht mehr in dem Alter sind, damit glänzen zu können. Sie würde die Kinder erfreuen, das häusliche Leben verschönern, heiligen, erheitern und uns selbst in einsamen Stunden trösten und erfreuen."

Ich hörte schon von mehreren jungen Müttern sagen: Ja gesungen habe ich viel als Mädchen, aber Lieder, die ich mit meinen kleinen Töchtern singen könnte, waren es nicht. Freilich eignen sich die Opernarien und die gekünstelten, affektvollen Lieder, die man jetzt jungen Damen lehrt, nicht für Kinder, und es wäre nur zu bedauern, wenn man dergleichen Gesang in die Kinderstube übertrüge. Kennt die Mutter wirklich keine andere Musik, so verschaffe sie sich zuerst ein gutes Choralbuch am liebsten ein rhythmisch gesetztes, weil die Kinder rhythmische Choräle leichter fassen und behalten, als unrhythmischr. Nun lerne sie daraus die Lieder, welche am besten für den Hausgottesdienst passen, und übe dieselben mit ihren Kindern ein, um sie Morgens und Abends mit ihrem ganzen Hausstande singen zu können. Dann benutze sie eine gute Sammlung von Liedern, z. B. die deutschen Lieder für Jung und Alt, nur verirre sie sich nicht zu Liedern, die besonders für Kinder verfertigt wurden, zu den saft- und kraftlosen Jugend und Tugendliedern.

Die ganze Uebung im Singen besteht bei kleinen Mädchen einzig und allein in einem ganz unbefangenen Mitsingen einfacher, andächtiger oder fröhlicher Lieder, ohne allen methodischen Unterricht in einer vorgeschriebenen Zeit. Man darf selbst die Mädchen nicht anreizen, länger zu singen, als sie von selber Lust haben. Ist eines unter den Kindern, welches *kein musikalisches* Gehör zeigt und keine Lust, mit den

andern zu ſingen, ſo laſſe man es nur ſchweigend dabei ſein, und verhindere es bloß, ſeine ſingenden Geſchwiſter irgend wie zu ſtören. Man laſſe es den Text der Lieder auswendig lernen, (die Singenden behalten ihn durch öfteres Singen ohnehin auswendig), ſo wird das anfangs unfähig ſcheinende Kind, nach längerer oder kürzerer Zeit, mit einſtimmen. Lache man es nicht aus, wenn der Geſang anfänglich ſchlecht ausfällt, er beſſert ſich ſchon durch viele Uebung. Auch verhindere man die ganz kleinen Kinder nicht, ihr Stimmchen in den allgemeinen Geſang einzumiſchen; man wird ſich wundern, wie ſich die Kleinen nach und nach der Melodie anſchließen. Es heißt ja „aus dem Munde der Unmündigen und Säuglinge hat Er ſich ein Lob zubereitet.“

Sollte die Mutter wirklich durchaus unmuſikaliſch ſein, d. h. nicht im Stande ſein, eine Melodie zu treffen, ſo wird entweder der Vater, oder ſonſt ein Glied des Hauſes, oder eine Freundin das angenehme Geſchäft übernehmen können, mit den Kindern oft zu ſingen; denn ohne Geſang dürfen Kinder nicht aufwachſen, aus denen man wahrhaft gebildete Menſchen heranzuziehen wünſcht.

Kunſtmäßigen Singunterricht dürfen die Mädchen durchaus nicht bekommen, bis ſie erwachſen ſind und ihre Natur völlig entwickelt iſt. Ertheilt man ihn früher, ſo läuft man nicht allein Gefahr, der Geſundheit junger Mädchen weſentlich zu ſchaden, ſondern auch ihre Stimme für Lebenszeit zu verderben. Daß es hier und da Ausnahmen von der Regel giebt, ſtößt den Grundſatz nicht um. Vorausgeſetzt, daß ein erwachſenes Mädchen geſund iſt und nicht an der Bruſt leidet, ſo ſoll ſie nun Singunterricht erhalten, welcher kunſtgemäß und nach den Regeln der alten Schule ertheilt wird. Iſt die Mutter nicht ſelbſt gründlich muſikverſtändig, ſo muß ein recht geſchickter Lehrer

oder eine Lehrerin diesen Unterricht geben. Möchte sich nur in jeder Stadt ein Musiklehrer niederlassen, der auf jene alte Weise unterrichtete und dem modernen Unwesen steuerte! Die Mädchen müssen, wenn ihre Stimme wirklich ausgebildet werden soll, zuerst längere Zeit Scala singen, Töne aushalten lernen und mannigfache Läufer, Intervallen, Triller u. dgl. bis zur Fertigkeit und völligen Leichtigkeit einüben, ehe man sie ein einziges schwierigeres Lied oder eine Arie vortragen lehrt. Nur durch einen solchen Unterricht bekommt die Singende eine völlige Gewalt über ihre eigene Stimme, und lernt dabei den Athem und die Stimme selbst so schonen, daß sie nicht Gefahr läuft, ihrer Gesundheit durch anhaltendes Singen zu schaden. Auch kann der gute, kunstgerechte Vortrag nur auf eine so nach allen Richtungen ausgebildete Stimme gegründet werden; nie wird ein Mädchen Sicherheit im Singen und völlige Freiheit bekommen, um mit ganzer Seele bei dem Inhalt des Textes zu sein, wenn nicht diese gründliche Ausbildung der Stimme vorangegangen ist.

In Bezug auf den Vortrag kann der Lehrer mancherlei Anweisung geben, zum Beispiel über die Art, die Stimme anschwellen und sinken zu lassen, zu jeder Zeit den Ton leise und sanft einzusetzen. So lehrte es die alte Schule, während man nach jetziger Mode oft mit einem lauten Schrei einsetzt und die hohen Töne gellend geschrieen werden. Der richtige Vortrag im Gesange besteht aber darin, daß das Herz ganz bei dem Musikstück ist und die Sängerin das, was sie singt, wirklich fühlt, oder sich, wenn das Lied beschreibender oder erzählender Art ist, mit ganzer Theilnahme hineinversetzen kann. Da fällt es in die Augen, wie nothwendig Text und Composition der Gesänge, die man singen läßt, edel und gut sein müssen; denn wer würde von seiner Tochter wünschen,

daß ſie frivole, unbedeutende Gedichte von ganzem Herzen ſänge oder ſich in dieſelben hinein verſetzen ſollte? Es iſt ein Glück für die armen Mädchen, daß ihnen beim Einüben ſchlechter Singſtücke gewöhnlich ganz mechaniſch ein Scheinaffekt eingelernt wird, da ſie dann gefühllos und gedankenlos Töne ſingen, ohne im Mindeſten vom Inhalt des Gedichts, welches ſie vortragen, bewegt zu werden. Ich hörte einmal ein junges Frauenzimmer in größerer Geſellſchaft ein Lied neueſter Zeit mit ſo leidenſchaftlichem Affekt vortragen, daß ich ein ſtilles Mitleid empfand, weil ich meinte, ſie ſei ſchon ſo früh fähig, in eine ſo höchſt leidenſchaftliche Dichtung einzugehen. Da ich kein Wort verſtanden hatte, fragte ich ſpäter die Sängerin nach dem Inhalt des Liedes, das ſie geſungen. Sie ſagte: das Lied ſei ihr nur gegeben worden, um es in der Geſellſchaft vorzutragen, und ſo habe ſie keine Zeit mehr gehabt, ſich um den Text zu bekümmern. Iſt es denn erlaubt, Menſchen wie Dompfaffen zu behandeln? Dieſe mögen, gegen ihre Natur, Liedermelodien pfeifen lernen, ohne nach dem Text zu fragen.

Wir trennten ſcharf den kunſtmäßigen Geſangunterricht, welchen die Mädchen erſt, wenn ſie erwachſen ſind, erhalten können, von ihrem früheren Naturaliſiren, da ſie ohne allen methodiſchen Unterricht Lieder mitſingen und durch einfaches Hinhören auf den richtigen Geſang der andern ſelbſt rein ſingen lernen.

So wünſchenswerth es wäre, daß alle, die nur einigermaßen Stimme haben, auch die alte gute Singſchule durchmachten, ſo iſt es doch entſchieden beſſer, ſie naturaliſiren zeitlebens, als daß ſie einer verkehrten Methode Preis gegeben werden. Aber von früh an ſollten doch ſolche Naturaliſirende jede Gelegenheit wahrnehmen, reinen und edeln Geſang zu hören, wodurch ihr eigenes Singen nur gewinnen kann.

In einer wahrhaft guten Geſangſchule darf durch

das Studium und Singen großer Meisterwerke nie der Sinn für die einfachste schöne Musik, vor Allem für Volkslieder absterben, so wenig wie das Lesen des Faust den Sinn für das kleinste Gedicht Göthe's ertödten darf. Man vergesse nicht, daß die größten Sängerinnen, z. B. die Catalani durch das Singen des Liedes God save the king und Jenny Lind durch ihre vaterländischen Volkslieder den allergrößten Eindruck gemacht haben.

Vieles, was vom Gesangunterricht gesagt ist, leidet auf den Klavierunterricht Anwendung; in einer Hinsicht sind aber beide wesentlich von einander verschieden. Das Singen ist dem wohl organisirten Menschen angeboren, wie dem Vogel. Tausende singen instinktmäßig, naturalisirend; im Vergleich zu diesen ist die Zahl der geschulten Sänger und Sängerinnen gering.

Aber das Klavierspielen ist Niemandem angeboren; jeder muß es lernen wie eine fremde Sprache, während das Singen die verklärte Muttersprache ist.

Klavierspielen ist deshalb eine durchaus und wo möglich nicht zu spät zu erlernende Kunst. Wer soll den Unterricht ertheilen? Ist die Mutter nicht eine gründlich unterrichtete und fertige Klavierspielerin, ist sie überdies nicht eine sehr geduldige Frau, so übernehme sie ja nicht den Unterricht; viel rathsamer ist es, denselben durch einen Klavierlehrer, einen so tüchtigen, als man haben kann, ertheilen zu lassen.

Es zeigt sich aber bald eine Scheidung zwischen den Klavierschülerinnen. Die einen begnügen sich nicht mit einer mäßigen Fertigkeit im Klavierspielen, sie erstreben Größeres und werden deshalb einer Klavierschule höherer Art übergeben; bei weitem die meisten Mädchen und ihre Eltern fassen aber ein leichter zu erreichendes und dennoch sehr anerkennungswerthes *Ziel in's* Auge. Ja die Umstände nöthigen sie ge-

wöhnlich, nicht höher hinaus zu wollen. Man denke nur an den Klavierunterricht, welcher auf dem Lande und in kleinen Städten ertheilt wird. Da findet sich höchst selten ein Klaviervirtuos, welcher im Stande wäre, seine Schüler zum Spielen schwieriger Compositionen anzuleiten; meist ertheilen Schullehrer den Klavierunterricht. Möchten diese selbst nur immer in einer guten Klavierschule gebildet, möchte ihr Geschmack durch und für wahrhaft schöne Musik ausgebildet sein, damit sie später Sinn und Geschick hätten, um gute Musik, einzig diese, gut spielen zu lehren. Wir zielen hier nur auf die einfachste Musik, besonders auf Choräle, Volksmelodieen und auf Begleitung zu Liedern ꝛc. Durch lebendiges und fertiges Spielen solcher geistlichen und weltlichen Klavierstücke kann ein Mädchen sich selbst, den Eltern und Geschwistern, im spätern Leben ihrem Manne und ihren Kindern Freude machen und das häusliche Leben erheitern, verschönern, veredeln und heiligen.

Was nun die Mädchen betrifft, welche eine höhere musikalische Ausbildung genießen sollen, so ist dazu in der Regel nur in Städten Gelegenheit. Leider ist dort aber auch Gelegenheit, mit möglichster Anstrengung und dem größten Zeitaufwande zu jener herzlosen Virtuosität dressirt zu werden, welche schon so oft getadelt worden. Es gilt also, den rechten Lehrer zu finden. Das Muster eines solchen war — unter den mir persönlich bekannten Lehrern — der Musikdirektor Forkel in Göttingen, welcher mit ganzer Seele der Schule des großen Sebastian Bach angehörte und noch den Unterricht von Emanuel Bach in Hamburg, dem Sohne Sebastian's genossen hatte.

In Forkel's Biographie S. Bach's findet sich ein Abschnitt über die Art, wie dieser Meister Klavierunterricht gab. Sein Unterricht war der lehrreichste,

zweckmäßigste und sicherste, den es je gegeben hat. Zuerst lehrte er den Anschlag. „Zu diesem Behufe mußten die Anfänger mehrere Monate nichts als einzelne Sätze für alle Finger beider Hände, mit steter Rücksicht auf diesen deutlichen saubern Anschlag üben.“ Zur Einübung schrieb er sechs kleine Präludien und fünfzehn zweistimmige Inventionen. „Hierauf führte er seine Schüler sogleich an seine eigenen größeren Arbeiten, an welchen sie ihre Kräfte am besten üben konnten. Um ihnen die Schwierigkeiten zu erleichtern, bediente er sich eines vortrefflichen Mittels, nämlich: er spielte ihnen das Stück, welches sie einüben sollten, selbst erst im Zusammenhange vor und sagte dann: so muß es klingen. Man kann sich kaum vorstellen, mit wie vielen Vortheilen diese Methode verbunden ist.“ Dem Schüler, welcher das Stück „in seinem wahren Charakter zusammenhängend vortragen gehört,“ schwebt nun ein Ideal vor, das er durch das fleißigste Ueben zu erreichen strebt. — Es war dies das Gegentheil von jenem so gewöhnlichen Verfahren der Klavierlehrer, daß sie dem Schüler angeben, wie sie einzelne Stellen eines Klavierstücks vortragen sollen, bevor diese irgend den Totalcharakter des Stücks aufgefaßt und erkannt, welchen Ausdruck und Vortrag das Ganze als ein solches verlange. Und doch ergiebt sich aus diesem Verständniß des Ganzen erst das Verständniß und der richtige Vortrag jedes einzelnen Theiles.

Das Gesagte gilt freilich nicht für Klavier-Compositionen, welche aus zusammengeflickten, oft höchst verschiedenartigen musikalischen Floskeln und Phrasen bestehen, sondern nur von solchen, die einen bestimmten, durch und durch gehenden Charakter, eine bestimmte Physiognomie haben. So ist bei Bach's Compositionen, die einem, je öfter man sie spielt, ganz *in der* Weise immer lieber werden, wie uns ein lieber

Menſch bei längerem Umgang immer lieber wird. Treten wir aber zu einem Stück in ein ſolches, ich möchte ſagen, perſönliches Verhältniß, ſo werden wir es auch mit einer Pietät vortragen, die ſich vor Allem ſcheut, was deſſen Schönheit verletzen oder es gar zur Carikatur entſtellen könnte.

Möchten ſich nur wieder Klavierlehrer finden, welche fähig wären, nach Bach's Weiſe zu unterrichten, durch welche auch des großen Meiſters Klavier-Compoſitionen wieder in's Leben träten, in denen, ſo innig und gefühlvoll ſie ſind, doch keine Spur wilder, fleiſchlicher Leidenſchaft, ſondern heilige Reinheit waltet. Solche Muſik iſt recht für Mädchen geeignet, nimmermehr aber die ſo gewöhnliche, bald wüſt brennende, bald niedergebrannte, matt ſentimentale.

Daß hiermit nicht gemeint ſei, es ſolle ein Mädchen fortan nichts als Sebaſtian Bach'ſche Compoſitionen ſpielen, brauche ich wohl nicht erſt zu bemerken. Von entſchiedener Wichtigkeit iſt es aber, daß ſie von früh auf nicht nur gründlich unterrichtet werde, ſondern auch zu keiner Zeit ſchlechtes muſikaliſches Machwerk ſpiele. Sind doch Bach's liebenswürdige, für Anfänger componirte Inventionen und Präludien von bleibendem Kunſtwerth.

Die Forderung, daß die Kinder nie Schlechtes, Gemeines leſen ſollen, leidet völlige Anwendung auf die Muſik. Wenn ſie aber von früh auf nur Gutes gehört, geſungen, geſpielt haben, ſo wird ſich mit den Jahren ihr Geſichtskreis erweitern; es wird ihnen zweite Natur, ſich vom Häßlichen, Schlechten entſchieden wegzuwenden, dagegen das Schöne und Gute zu lieben, in welcher Geſtalt es ſich auch zeige. Sie werden ſich an den Werken der verſchiedenſten großen Meiſter freuen, an Paleſtrina's und Laſſo's, wie an Händel's und Gluck's, ja auch an den einfachſten Volksliedern. Wie ganz anders iſt es

aber mit so Vielen, welche das Unglück hatten, von früh auf nur schlechte Musik zu hören, zu üben, sich mit ihr einzuleben. Wie selten, wie schwer geschieht es, daß solche sich vom Unreinen reinigen, vom eingefressenen Gewohnten entwöhnen und zum Reinen, Schönen, bekehren. Zu diesen Seltenen gehörte ein Student, der zu Forkel kam, seinen Klavierunterricht anzunehmen. Da Forkel hörte, er habe schon viel Klavier gespielt, so forderte er ihn auf, ihm etwas vorzuspielen. Der Student that es und glaubte seine Sache recht gut gemacht zu haben. Da er fertig ist, sagt Forkel: Nun sehen Sie, liebster Freund, müssen Sie damit anfangen, daß Sie Alles vergessen, was Sie bisher getrieben. Der Student ließ sich hierdurch nicht abschrecken und wurde ein sehr fleißiger Schüler Forkel's. Ich habe das Erzählte aus seinem Munde.

Was wir über Gesang und Klavierspielen gesagt, das haben wir meist erlebt. Sollte sich Jemand an diesem und jenem stoßen, den verweisen wir auf Thibaut's nicht genug zu empfehlendes, ausgezeichnetes Buch: „Ueber Reinheit der Tonkunst", welches unglaublich zu erneuter Anerkennung und Wiederbelebung trefflicher Musik, wie zur Beseitigung der schlechten gewirkt hat. Der Herausgeber der neuesten Auflage desselben, Ministerialrath Bähr, hebt besonders hervor, daß Thibaut unter „Reinheit der Tonkunst" nicht etwa die technische, die Reinheit des Tonsatzes oder der Ausführung verstanden habe; „er war ihm, schreibt er, eine ganz andere, höhere, ich möchte sagen sittliche". Daher sei er ein „unversöhnlicher Feind alles Seichten, Gemeinen, Ungesunden und Leichtfertigen gewesen."

Ich kann es mir nicht versagen, folgende Stellen aus Thibaut's Buche mitzutheilen:

„*Es ist mit der Musik eine gefährliche Sache. Fin-*

det ſich auf einem Gemälde ein verzeichnetes Glied oder etwas Sittenloſes, ſo giebt das geſunde Auge ſchon genügende Gründe zur Kritik, und die Scham wendet, wenigſtens vor Andern, den Blick ab. Allein unter der Muſik kann ſich alles unreine, krampfhafte, ſittenloſe Unweſen verkriechen, und ſo wird denn oft unvermerkt mit vollen Zügen genoſſen, was durch den Pinſel oder durch Worte dargeſtellt, ſchon ehrenhalber zurückgeſtoßen werden müßte. Daher haben unſere Componiſten und Virtuoſen ein leichtes Spiel. Das Herabſteigen zum Nervenſchwachen, Wilden, Ungereimten und Gemeinverliebten findet nur ſo viel Saiten, welche leicht anklingen, und auch die Kenner müſſen zu dem: Ach, wie ſchön! aus Schonung oft ſchweigen, weil der rechte Commentar zu ſolchen Phraſen ohne Beleidigung nicht deutlich gemacht werden kann. Iſt nun das Publikum in das Gemeine und Schlechte recht hineingeſpielt, ſo wird es auch wieder mit ſeinem befeſtigten Geſchmack ein Deſpot für die Künſtler."

„Plato hat ſchon gegen die verderbliche Muſik gekämpft. Was würde er ſagen, wenn er unſere jetzigen Quälereien und unſere ſo vielfach widernatürlich zuſammengeſetzten, überweichen, überwilden, überverliebten und doch ſelten zu einem vollen Feuer kommenden Sachen hören müßte!"

„In der Muſik, wie ſie jetzt in Beziehung auf Bildung nur zu häufig genommen wird, iſt Kunſt und Schmuck an allen Seiten; eine Maſſe wunderlicher Schwierigkeiten; Ueberladung ſtatt Fülle und Klarheit; aber wenn man die Befriedigung der Eitelkeit, der künſtleriſchen Eigenſinnigkeit abrechnet, am Ende wenig Troſt und Freude; daher auch unſere guten Mädchen, wenn ſie einen eigenen Herd gewonnen haben, und dabei ausharren können, alle erlernten ſoge-

aber mit so Vielen, welche das Unglück hatten, von früh auf nur schlechte Musik zu hören, zu üben, sich mit ihr einzuleben. Wie selten, wie schwer geschieht es, daß solche sich vom Unreinen reinigen, vom eingefressenen Gewohnten entwöhnen und zum Reinen, Schönen, bekehren. Zu diesen Seltenen gehörte ein Student, der zu Forkel kam, seinen Klavierunterricht anzunehmen. Da Forkel hörte, er habe schon viel Klavier gespielt, so forderte er ihn auf, ihm etwas vorzuspielen. Der Student that es und glaubte seine Sache recht gut gemacht zu haben. Da er fertig ist, sagt Forkel: Nun sehen Sie, liebster Freund, müssen Sie damit anfangen, daß Sie Alles vergessen, was Sie bisher getrieben. Der Student ließ sich hierdurch nicht abschrecken und wurde ein sehr fleißiger Schüler Forkel's. Ich habe das Erzählte aus seinem Munde.

Was wir über Gesang und Klavierspielen gesagt, das haben wir meist erlebt. Sollte sich Jemand an diesem und jenem stoßen, den verweisen wir auf Thibaut's nicht genug zu empfehlendes, ausgezeichnetes Buch: „Ueber Reinheit der Tonkunst", welches unglaublich zu erneuter Anerkennung und Wiederbelebung trefflicher Musik, wie zur Beseitigung der schlechten gewirkt hat. Der Herausgeber der neuesten Auflage desselben, Ministerialrath Bähr, hebt besonders hervor, daß Thibaut unter „Reinheit der Tonkunst" nicht etwa die technische, die Reinheit des Tonsatzes oder der Ausführung verstanden habe; „er war ihm, schreibt er, eine ganz andere, höhere, ich möchte sagen sittliche". Daher sei er ein „unversöhnlicher Feind alles Seichten, Gemeinen, Ungesunden und Leichtfertigen gewesen."

Ich kann es mir nicht versagen, folgende Stellen aus Thibaut's Buche mitzutheilen:

„Es ist mit der Musik eine gefährliche Sache. Ein-

det ſich auf einem Gemälde ein verzeichnetes Glied oder etwas Sittenloſes, ſo giebt das geſunde Auge ſchon genügende Gründe zur Kritik, und die Scham wendet, wenigſtens vor Andern, den Blick ab. Allein unter der Muſik kann ſich alles unreine, krampfhafte, ſittenloſe Unweſen verkriechen, und ſo wird denn oft unvermerkt mit vollen Zügen genoſſen, was durch den Pinſel oder durch Worte dargeſtellt, ſchon ehrenhalber zurückgeſtoßen werden müßte. Daher haben unſere Componiſten und Virtuoſen ein leichtes Spiel. Das Herabſteigen zum Nervenſchwachen, Wilden, Ungereimten und Gemeinverliebten findet nur ſo viel Saiten, welche leicht anklingen, und auch die Kenner müſſen zu dem: Ach, wie ſchön! aus Schonung oft ſchweigen, weil der rechte Commentar zu ſolchen Phraſen ohne Beleidigung nicht deutlich gemacht werden kann. Iſt nun das Publikum in das Gemeine und Schlechte recht hineingeſpielt, ſo wird es auch wieder mit ſeinem befeſtigten Geſchmack ein Deſpot für die Künſtler."

„Plato hat ſchon gegen die verderbliche Muſik gekämpft. Was würde er ſagen, wenn er unſere jetzigen Quälereien und unſere ſo vielfach widernatürlich zuſammengeſetzten, überweichen, überwilden, überverliebten und doch ſelten zu einem vollen Feuer kommenden Sachen hören müßte!"

„In der Muſik, wie ſie jetzt in Beziehung auf Bildung nur zu häufig genommen wird, iſt Kunſt und Schmuck an allen Seiten; eine Maſſe wunderlicher Schwierigkeiten; Ueberladung ſtatt Fülle und Klarheit; aber wenn man die Befriedigung der Eitelkeit, der künſtleriſchen Eigenſinnigkeit abrechnet, am Ende wenig Troſt und Freude; daher auch unſere guten Mädchen, wenn ſie einen eigenen Herd gewonnen haben, und dabei ausharren können, alle erlernten ſoge-

nannten Kunstsachen mit freudigem Herzen in den Wind zu schlagen pflegen."

„Göttlich wird uns die Musik nur erscheinen, wenn sie uns in einen idealen Empfindungszustand hinüberführt; und wer diesen nicht zu geben weiß, der ist im Gebiete der Tonkunst nichts, als ein Mechaniker oder gemeiner Handlanger."

„Der beliebte Effect ist größtentheils nichts als ein Erzeugniß des Ungeschicks oder der Feigheit, welche Allen dienen und gefallen will. Die Natur geht nicht in Sprüngen, und das Gefühl, wenn es gesund ist, schweift nicht wirrig umher und überfliegt sich nicht selbst. Eure beliebten Symphonien, Phantasien, musikalischen Potpourri's und so weiter sind daher oft das Lächerlichste auf der Welt. Erst ein geheimnißvoller Anfang; dann ein Schreckschuß; plötzlich Stille; unerwartet etwas Walzerhaftes; aber wie dadurch ein gewisses Feuer entstehen will, mit gleicher Genialität ein rascher Uebergang in das Tiefsinnige und Weinerliche; von da unmittelbar in einen wilden Sturm; aus der Mitte des Sturms, nach einer kleinen, spannenden Pause, zu etwas Tändelndem, und am Ende zu einer Art von Juchhe, wobei mit schreiender Liebe sich Alle kräftig umfassen. Dergleichen gefällt nun zwar, aber wie?"

„Das Aergste ist aber, daß unter dem belobten Namen des Effects das verderblichste Gift empfohlen wird, nämlich dieses krampfhafte, verzerrte, übertriebene, betäubende, rasende Unwesen, welches in dem Menschen alles Schlechte hervorwühlt und am Ende den wahren musikalischen Sinn ganz zu tödten droht."

„Wüßten viele unserer tugendhaften Mädchen, wie sie oft hören, oder selbst oft spielen und singen müssen, und für welche Zwecke einer unserer größten Lieblinge manche seiner Stücke recht eigentlich und recht

meiſterlich geſetzt hat, ſo würden ſie in Scham und Unmuth vergehen."

„Es kann uns in der Muſik nicht darauf ankommen, Finger anzuſtaunen und das Richtige auf wundervolle Art vollbringen zu ſehen, ſondern das Gegebene ſoll uns durch den Gehörſinn entzücken, gleichviel, ob dabei mechaniſche Schwierigkeiten zu überwinden ſind oder nicht. Daß unſere reiſenden Virtuoſen, um im Durchfluge das Sicherſte zu wählen, faſt unbedingt nur ihr Aeußerſtes und ſonſt nichts ſehen laſſen, kann man allenfalls verzeihen, weil das Publikum in der Regel lieber mag, wenn ein Seiltänzer auf dem Kopfe ſteht, als wenn er in ſchönen leichten Bewegungen das Ideal der lieblichſten Formen darzuſtellen ſucht. Allein bitter kränkt es, daß überall Zeit, Geld und Geſundheit verſchleudert wird, um das Leere und Nichtsſagende zu lernen, und daß, über dem Streben nach dem Capriciöſen, die Kunſt, einfache Sachen feurig, zart und ſangbar vorzutragen, faſt ganz und gar verloren geht. Bloß das iſt tröſtlich, daß nach Endigung der Jahre der Kinderei und Gefallſucht die Quälereien gewöhnlich aufgegeben werden, und daß die Glücklichen, welche in ihrer Jugend rührende, gefällige, erhebende Melodien lernten, auch noch im höchſten Alter den wärmſten Theil daran nehmen."

Ich hoffe zuverſichtlich, die mitgetheilten Stellen werden unſere Leſer, welche Thibaut's Buch noch nicht kennen, zum Leſen deſſelben reizen.

Nach Thibaut's hat Winterfeld, der mit dem ausgezeichnetſten muſikaliſchen Talent die umfaſſendſte hiſtoriſche Kenntniß verbindet — eine Frucht ausdauernder fünfzigjähriger Arbeit — in ſeinen trefflichen Geſchichtswerken die Meiſter und Meiſterwerke der alten Zeit wieder an's Licht gezogen, welche zum Theil völlig vergeſſen waren, wie z. B. der herrliche

ein anderer Mann! — Ich übertreibe nicht, der Art Urtheile hört man wirklich.

Es ist natürlich nicht die Meinung, als sollten Alt und Jung über die gesehenen Kunstwerke völlig schweigen; sie mögen selbst unbefangen aussprechen, welchen Eindruck ein Kunstwerk beim ersten Sehen auf sie gemacht hat. Aber ein Urtheil, ein Kunsturtheil! das ist ein anderes. Die Sonette, in denen A. W. Schlegel Gemälde großer Meister charakterisirt, eignen sich mehr für Mädchen, als Kunsturtheile über dieselben Gemälde. — Das Leben der Künstler, die sie lieb gewonnen, wird das größte Interesse für sie haben, Biographien der Art, wie sich einige in den Phantasien über die Kunst finden.

In der Abhandlung von der Musik betrachteten wir nicht bloß das Hören, sondern auch das selbstthätige Singen und Spielen. Dieser thätigen Musikübung entspricht in Bezug auf bildende Kunst das Zeichnen. Gewöhnlich besteht das Zeichnen der Mädchen und Frauen im Copiren von Bildern, in nichts als Copiren. Ich kannte eine Frau, sagt Raumer, die wohl ein halbes Jahr mit dem Copiren einer Landschaft zubrachte. Das Original, das sie doch nicht erreichte, hätte sie für etwa einen Thaler kaufen können. Der Engländer sagt: Time is money — Zeit ist Geld; die Frau hätte sich — man verzeihe die philistrige Bemerkung — durch eine halbjährige Arbeit der niedrigsten Art kaum weniger als den Thaler verdienen können. Gewiß konnte sie aber die, auf ihr unnützes, mechanisches Copiren vergeudete Zeit für ihre Haushaltung, ihre Kinder und ihre eigene Bildung besser verwenden.

Was bezweckt aber der Zeichnenunterricht der Mädchen?

Zunächst eins, was von Ueberbildeten vielleicht sehr *gering geachtet* wird: das Mädchen soll für's Haus

zeichnen lernen. Sie muß im Stande ſein, dem Schreiner durch einfache Umriſſe die Form der Stühle anzugeben, die ſie bei ihm beſtellt, dem Maurer eine Zeichnung von einem am Orte unbekannten, anderwärts aber erprobten Küchenherd zu machen, und was dergleichen mehr iſt. Dann ſoll ſie Vögel, Hunde, Reiter, Häuſer u. ſ. w. den Kindern zeichnen, welche die größte Freude daran haben, zuzuſehen, wie das Alles entſteht, die auch verſuchen, es nachzuzeichnen oder ſelbſt etwas zu erfinden. Das Mädchen ſoll ferner im Stande ſein, Blumen und Stickmuſter zu zeichnen und — wenn ſie Talent hat — auf Reiſen ſchöne Gegenden und Gebäude zu ſkizziren. Ein Skizzenbuch bewahrt das Andenken des Erlebten beſſer, als jede Beſchreibung.

Der Unterricht hat es hiernach mit klarem, ſinnigem Auffaſſen und getreuem, ſchönem Darſtellen des Sichtbaren zu thun — dazu muß er Auge und Hand üben. Vorzüglich ſoll der Lehrer das Zeichnen nach der Natur in's Auge faſſen, das Copiren dagegen mehr als bloße techniſche Uebung betrachten. — Ein ſolcher Unterricht, vor Allem aber das ſtille, ſinnige Betrachten der Werke großer Meiſter, ſie bilden die Mädchen zur Liebe des Schönen und Guten, und zugleich zum Widerwillen gegen das Häßliche und Schlechte. Jene Liebe und dieſer Widerwille wird ſelbſt auf ihr tägliches häusliches Leben großen Einfluß haben. Ihr geübtes Auge wird jedes Ungehörige, Geſchmackloſe, jedes Mißverhältniß in ihrer Umgebung ſogleich gewahr werden, ſie werden nicht ruhen, bis ſolche Uebelſtände beſeitigt ſind.

In Hinſicht des Naturunterrichts eignet ſich für Mädchen beſonders die Botanik — klänge dieſes Wort nur nicht zu ſehr nach der Schule und männlicher Wiſſenſchaft.

„Die Wiſſenſchaft, ſagte Raumer, will vorzugs-

zugsweise Wahrheit, die Kunst vorzugsweise Schönheit. Wie der Botaniker den Begriff der Species Rose möglichst wahr und adäquat aufzustellen strebt, so möchte der Maler zuletzt das ideale Bild einer Centifolie malen, und der Dichter führt uns zu den wunderschönen Rosen in dem Garten der Poesie."

Wer fühlt nicht, daß die Mädchen viel mehr auf die Seite der Künstler, als der Botaniker zu stellen sind? Das bezeugt schon ihre Neigung, Blumen zu malen und zu sticken. Jedem schlichten Menschen erscheint es ganz unnatürlich, wenn Mädchenlehrer mit pedantischer, hölzerner Steifheit, welche sich die Miene giebt, als sei nur sie gründlich und wissenschaftlich, Lilien und Rosen bis in ihre kleinsten Theile zerrupfen und in den terminis technicis der Botaniker beschreiben lassen. Mädchen sollen die Blumen nicht mit den Augen zerlegender Botaniker, wohl gar mit Zuziehung einer Loupe betrachten, sondern mit Augen eines zartsinnigen Blumenmalers. Liebenswürdig ist ihre Liebe zu Blumen, die sie auf's Sorgfältigste ziehen und ihre Entwicklung vom ersten Keime bis zur Reife des Samens verfolgen. —

Solcher Blumenzucht entspricht ihre freundliche Pflege der Hausthiere auf dem Lande, der Lämmer, Hühner, Tauben. Auch hier ist's nicht auf Descriptionen der Genera und Species abgesehen, dagegen haben die Mädchen eine feine, persönliche Kenntniß der Thiere, ihrer Gemüthsart und ihrer Familienverhältnisse. Stubenvögel der Mädchen in den Städten, werden sie auch noch so freundlich gehalten und gepflegt, sind doch nur ein etwas kümmerlicher Ersatz für jene ländlichen Thiere und für die freien Nachtigallen, Finken und Lerchen in Wäldern und auf den Feldern.

Das ernste, strenge, mathematisch gesetzliche Steinreich *scheint* auf den ersten Blick den Mädchen am

ferusten zu ſtehen. Man vergißt: daß die wunderſchönen Edelſteine ihre Augenweide ſind, und an Metallarbeiten erfreut ſie nicht bloß die Schönheit der Form, ſondern auch der anziehende Glanz des Metalls.

Der Unterricht in der Geſchichte unterliegt ſelbſt auf den Bildungsanſtalten für Männer ſehr widerſprechenden Anſichten; wie viel ſchwerer wird es ſein, ſich darüber zu verſtändigen, in welcher Art die Mädchen mit der Geſchichte bekannt gemacht werden ſollen. Es wird darauf ankommen, den Ernſt der Geſchichte nicht zu einer müßigen Unterhaltung herabzuwürdigen und doch alles Pedantiſche fern zu halten, das dem weiblichen Weſen ſo ſehr widerſtrebt. Von einem hiſtoriſchen Unterricht, der alle Perioden und Völker mit gleicher Ausführlichkeit behandelt, den Schüler durch Dick und Dünn führt und am Ende noch verlangt, daß dieſer ganze Wuſt dem Gedächtniß eingeprägt werden ſoll, kann bei Mädchen, und ſollte freilich auch bei Knaben, keine Rede ſein. Aber während der Mann, der ſich einem höheren Lebensberufe widmet, allerdings die Schickſale der bedeutendſten Völker ſich in der Art eingeprägt haben muß, ſo würde es ſehr widerſinnig ſein, eine ſolche Forderung an eine Frau zu ſtellen. Den verſchiedenen Charakter der drei Hauptperioden des peloponneſiſchen Krieges zu ſchildern, mag eine recht gute Aufgabe für eine philoſophiſche Doctorprüfung ſein, bei ſehr mäßigen Anſprüchen mag ſie ſich etwa auch für Abiturienten eines Gymnaſiums eignen; jedoch Mädchen als Thema zu einer ſchriftlichen Arbeit gegeben, iſt es eine Abſurdität. Und doch iſt dieſes Beiſpiel nicht aus der Luft gegriffen, ſondern in einem deutſchen Mädchen-Inſtitut vor nicht gar langer Zeit wirklich vorgekommen.

Solcher Verſchrobenheit gegenüber dürfte ein verſtändiger Mann weit eher geneigt ſein, jeden eigentlichen Unterricht in der Geſchichte von der Mädchen-

bildung auszuschließen. Wenigstens wird er gern die Worte unterschreiben, die einer der strengsten deutschen Denker, Immanual Kant, im Allgemeinen über Mädchenbildung ausspricht: „Niemals ein kalter und spekulativer Unterricht, jederzeit Empfindungen, und zwar, die so nahe wie möglich bei ihrem Geschlechtsverhältnisse bleiben. Diese Unterweisung ist darum so selten, weil sie Talente, Erfahrenheit und ein Herz voll Gefühl erfordert, und jeder andern kann das Frauenzimmer sehr wohl entbehren."

Mag man nun auch über das, was sich für das weibliche Geschlecht eignet, verschiedener Meinung sein, gewiß wird man zugeben, daß Ausbildung der Empfindung, des Gefühls, des Sinns für das Große und Edle, nicht aber Anfüllung des Gedächtnisses, Ziel des Geschichtsunterrichts für Mädchen sein muß. Mit bloßer erzwungener Einprägung in das Gedächtniß ist hier nichts gewonnen. Vielmehr wird man den Kreis dessen, was eigentlich auswendig gelernt werden muß, auf einige wenige, etwa zwölf bis zwanzig Namen und Jahrzahlen beschränken, zwischen die sich dann das Uebrige, was dem Mädchen sonst aus lebendigem Antheil in Gedanken bleibt, wie zwischen die großen Marksteine der Zeitalter einordnet. Ein chronologischer Verstoß wird ein bescheidenes und anspruchsloses Mädchen weniger verunzieren, als es der leiseste Anschein von Einbildung auf historische Gelehrsamkeit thun würde.

Was nun die Art betrifft, wie der geschichtliche Stoff, den man in dem oben ausgesprochenen Sinn für Mädchenbildung geeignet findet, mitgetheilt werden soll, so würde darüber sehr leicht zu entscheiden sein, wenn die Gabe des guten, treuen und lebendigen Erzählens wirklich so verbreitet wäre, wie man aus sehr vielen Schulprogrammen und ähnlichen *Schriften* schließen sollte. Da man die Sache aber

bei näherem Zuſehen ganz anders findet, ſo wird es gut ſein, einige Bücher zu nennen, aus denen man den Mädchen vorleſen kann. Daß unter dieſen Büchern allgemeine Weltgeſchichten und Compendien nicht inbegriffen ſind, ergiebt ſich ſchon aus dem Geſagten. Seien ſie auch vortrefflich in ihrer Art, wie wir ja ſolche haben, ſo eignet ſich doch die Art ſelbſt nicht für Mädchen.

Die bibliſche Geſchichte und was damit zuſammenhängt gehört dem Religionsunterricht an. Unter den übrigen Theilen der Geſchichte ſteht für unſere Frauen die deutſche in erſter Linie, die griechiſche und römiſche in zweiter. Eine deutſche Geſchichte, die allen Anſprüchen genügte, giebt es bis jetzt bekanntlich weder für Männer noch für Frauen. Einen warmen und lebendigen Ueberblick giebt das größere Buch von Kohlrauch. Für die Griechen und Römer würde ich die geeigneten Abſchnitte aus K. J. Roth's gediegener Darſtellung empfehlen. In beiden Fällen könnten paſſende Stücke aus unſeren bedeutendſten Hiſtorikern hinzugenommen werden. Ueber die älteſten Völker, Aegypter, Inder, Perſer, genügt einiges Wenige. Eben ſo haben ſich die Mittheilungen aus der griechiſchen und römiſchen Götterlehre auf das Allernothwendigſte zu beſchränken. Die griechiſche Sage mögen die Mädchen aus Guſtav Schwab's bekanntem Buch kennen lernen. Darauf werden ſie mit Intereſſe folgen, wenn man ihnen den Homer vorlieſt, ſo weit er für ſie gehört. In ähnlicher Art mag man ſie mit unſerem Nibelungenlied bekannt machen.

Daß den Mädchen ein großer Dienſt geleiſtet wird, wenn man ſie mit dem Leben und Charakter weiblicher Muſterbilder vertraut macht, verſteht ſich von ſelbſt. Bekommen ſie aber die überſchwänglichen Lobpreiſungen in Kauf, mit denen auch wohlgemeinte Bücher *bei ſolchen* Gelegenheiten das weibliche Ge-

schlecht zu erheben pflegen, so wird der sittliche Gewinn sehr mäßig sein. —

Nie soll ein Kind völlig unbeschäftigt sein, auch nicht in den ersten fünf, sechs Jahren seines Lebens. So lange die verschiedenartigen Spiele, Puppen, Bilder besehen, Herumlaufen u. s. w. die Zeit des kleinen Mädchens hinlänglich ausfüllen, so daß man es nie müßig sieht und nie von ihm hört: „Ich weiß nicht, was ich thun soll", so lasse man es getrost spielen und verhindere nur solche Spiele, die ihm körperlich oder geistig schädlich werden können. Sobald aber die Mutter gewahr wird, daß das fortwährende Spielen dem Mädchen nicht mehr genügt, daß Momente müßiger Langeweile eintreten, so muß sie allerlei kleine Beschäftigungen erfinden, um dies zu verhüten. Sie gebe dem Kinde z. B. ein Roßhaar und eine Anzahl nicht zu kleiner, bunter Glasperlen, und zeige ihm, wie es die Perlen aufziehen könne. So mag sie auch auf eine weiße Karte ein Kreuz oder einen Stern mit Bleistift zeichnen, mit einer Stecknadel gleich weit von einander entfernte Löcher längs den Umrissen stechen, und dem Kinde zeigen, wie es mit einem bunten Faden dies ausnähen könne. Solche ganz leichte Arbeiten, deren es viele giebt, bei denen die Kinder gleich sehen, was sie leisten, machen ihnen viel mehr Lust, fleißig zu sein, als das Stricken, womit gewöhnlich der allererste Anfang gemacht wird. Dies ermüdet bald die Geduld der Kinder, und die kleinen Finger thun ihnen weh. Warte man mit dem Stricken lieber etwas länger, bis im Kinde durch die erwähnten kleinen Beschäftigungen Trieb zu Handarbeiten lebendig geworden. Es kommt ja für's Erste gar nicht darauf an, was hervorgebracht wird, sondern nur darauf, daß die kleinen Mädchen beschäftigt sind.

Stricken und Nähen muß jedes Mädchen erlernen, *sei es von welchem* Stande es wolle. Man halte et-

was größere Mädchen am meisten zu möglichst vollkommenem Nähen des weißen Leinenzeuges an, und zu recht ordentlichem Stricken der Strümpfe. Sind Mädchen hierin geschickt, so werden sie eben dadurch auch fähig zu künstlichen und zierlichen Arbeiten, deren Erlernung ihnen aber nur zwischen dem Nähen für das Haus, gewissermaßen als Belohnung ihres Fleißes, zu gestatten ist. Man wird finden, daß Mädchen weit eifriger sind, solche künstliche Arbeiten zu machen, wenn es ihnen mehr als Erholung von der nothwendigen Näharbeit vergönnt, als wenn es befohlen wird.

Ueber den Zeitpunkt, wo kleine Mädchen in Handarbeiten unterrichtet werden sollen, läßt sich nichts Allgemeines bestimmen, weil sie sich sehr verschieden entwickeln; doch muß es allen eben so als unmöglich erscheinen, nicht nähen oder stricken, als nicht lesen zu lernen.

Sollte ein Mädchen gar keine Neigung zu weiblichen Arbeiten zeigen, so versuche man diese dadurch einzuflößen, daß man sie veranlaßt, als Kind Puppenkleider zu machen, später aber sich thätig der Armen anzunehmen. Man bringe nämlich arme Kinder, oder erzähle ihr wenigstens von solchen, denen es an der nöthigen Bekleidung fehlt, und leite sie auf den Gedanken, daß sie dem Mangel abhelfen könne, wenn sie sich Mühe gebe. Dann verschneide die Mutter alte Hemden und sonstige Kleidungsstücke, und lasse das Mädchen helfen, daraus etwas für die armen Kinder zu verfertigen, sie lehre sie auch Strümpfchen stricken für die kleinen Füße, die sie nackt gesehen.

So wie dies ein Mittel ist, dem einen kleinen Mädchen Geschmack am Nähen und Stricken beizubringen, so erreicht es die Mutter bei einem andern dadurch, daß sie in ihm den Wunsch erregt, etwa dem Vater zum Geburtstage eine zierliche Arbeit zu machen. Ge-

lingt es, so bemühe sie sich, die Lust an solchen Arbeiten wach zu erhalten, besonders bei erneuten Anläßen. Jedes Kind muß hier nach seiner Eigenthümlichkeit behandelt werden.

Es ist wünschenswerth, daß ein Mädchen sich so viel Fertigkeit in künstlichen Handarbeiten erwerbe, um das, was zu einem geschmackvollen Zierrath der Zimmer oder des Anzuges gehört, vollkommen arbeiten zu können; nur muß solche Arbeit keinen zu bedeutenden Aufwand an Zeit oder Geld erfordern, auch nicht hohe Kunstansprüche machen. Mich dauerte es oft, sagt Raumer, wenn ich so ein armes Kind Wochen, ja Monate lang die Augen anstrengen sah, um, gebückt am Stickrahmen sitzend, eine kleine Landschaft oder gar ein Madonnenbild mit ihrer Nadel hervorzubringen, die man für weit weniger Geld, als die Seide zur Stickerei kostete, und zugleich weit schöner in einem Kupferstichladen kaufen könnte. Oder auch, wenn ein Mädchen lange Zeit mit Häkel- oder Filetnadeln angestrengt arbeitete, um einige Ellen Spitzen zu fertigen, die der Spitzenhändler schöner und wohlfeil im Laden verkauft.

Sehr nützlich ist es, wenn Mädchen lernen ihre Kleider zu machen, um es auch späterhin lehren zu können.

Wie sich mit den mehr mechanischen Handarbeiten eine geistigere Beschäftigung sehr gut verbinden lasse, haben wir gesehen. —

Das bisher Gesagte bezog sich vorzugsweise auf Familien, die in einer Stadt leben; sehr verschieden ist die Lage der Familie auf dem Lande. Ein Schullehrer, welcher die kleinen Mädchen in den Elementargegenständen unterrichten kann, findet sich fast in jedem Dorfe, aber aus mehr als einem Grunde ist es nicht rathsam, die Mädchen in die Dorfschule zu *schicken.*

Hat eine Mutter eine ſehr große ländliche Haushaltung, und dabei nicht Hülfe genug, um Zeit für die Ausbildung ihrer Töchter zu finden, oder iſt ſie ſelbſt wirklich dem Unterrichten nicht gewachſen, ſo würde ich (Raumer) ihr rathen, ein gebildetes deutſches Mädchen als Gehülfin bei der Erziehung der Töchter in das Haus zu nehmen. Aber auch in dieſem Falle ſollte ſie als Mutter, ſo viel nur immer möglich iſt, ſelbſt an dem Unterrichte der Töchter Theil nehmen. In einer mir bekannten, ſehr ehrenwerthen Familie wurde eine ſolche deutſche Lehrerin der Töchter zugleich durch die Mutter zur künftigen Hausfrau herangebildet; ſie galt nicht als Gouvernante, ſondern mehr als die älteſte Tochter des Hauſes.

Jedenfalls iſt es beſſer, eine ſolche Gehülfin in das Haus zu nehmen, als ohne die entſchiedenſte Nöthigung die Töchter in Erziehungsanſtalten zu ſchicken, ſie ſo aus dem ihnen von Gott beſtimmten häuslichen Lebenskreiſe herauszureißen nnd aus den Augen der Eltern zu entfernen. Ich wiederhole hier, was ich in Bezug auf die Kleinkinderſchulen ſagte: „Das Liebesband, welches die Glieder der Familie zuſammenbindet, wird in unſerer Zeit immer lockerer; Vater, Mutter, Kinder, jedes ſieht auf ſeinen eigenen Weg, geht ſeinen einen Weg. Was irgend dieſe liebloſe Auflöſung und Zerſtreuung der Familien befördert, muß ſorgfältig vermieden werden.“

Man wird nun fragen: Verwirfſt Du denn alle Erziehungsanſtalten für Mädchen? Ach leider bedarf es in nur zu vielen Fällen eines Surrogats der häuslichen Erziehung, ſo daß es dringend nothwendig iſt, ein Mädchen einer ſolchen Anſtalt anzuvertrauen. Wer dergleichen Nothfälle kennt, der wird Gott danken, daß es edle Frauen giebt, die ihr ganzes Leben dem ſchweren Geſchäft widmen, verwaiſeten Töchtern, ſo *viel es ihnen möglich* iſt, die verlorene Mutter zu

ersetzen. Oft leben auch Eltern in solchen Verhältnissen, daß es nicht heilsam für die Töchter sein würde, im Hause zu bleiben. Dasselbe ist der Fall, wenn die Mutter sehr krank und leidend, auch wohl gemüthsleidend ist und die Töchter noch nicht erwachsen sind. In Fällen der Art sind christliche Institute für die armen, verlassenen Kinder eine unendliche Wohlthat. Wir meinen Institute, die vom Christenthum durchdrungen, durch dasselbe so geheiligt sind, wie jede Haushaltung es sein sollte, ohne jedoch die Religion als Aushängschild zu mißbrauchen und ohne den Mädchen einen matten Ernst und pietistische Redensarten beizubringen, als wären diese Wahrzeichen des rechten Glaubens.

Indem ich also dankbar die Nothwendigkeit und den Segen guter Erziehungsanstalten, dieser Surrogate der häuslichen Erziehung anerkenne, muß ich dennoch dies wiederholen:

„Wir wollen Prinzip und Regel, nämlich die ursprünglichen göttlichen und menschlichen Ordnungen, in so fern fest im Auge behalten, daß wir nicht von demselben entwöhnt, an Surrogate verwöhnt, diese zuletzt für das einzig Richtige halten, vielmehr Alles aufbieten, um jene alten beiderseitigen Ordnungen, um ein frommes, ehrenfestes Familienleben wieder herstellen zu helfen."

Wenn wir wünschen, daß jede Mutter ihre Zeit möglichst der Beschäftigung mit ihren Töchtern widmen möchte, so können wir damit freilich nicht eine Dame meinen, die des Vormittags Visiten zu machen oder zu empfangen pflegt und wöchentlich, in der Regel, mehrere Male zu Damenthees und anderen Gesellschaften eingeladen ist, wobei nicht allein die Zeit, welche sie in der Gesellschaft zubringt, sondern auch die der Toilette (ich behalte hier absichtlich den übli-

chen franzöſiſchen Namen bei) in Anſchlag zu bringen iſt.

Eine ſolche Dame verſäumt die ſchönſten und wichtigſten Stunden bei den Kindern; jene Abendgeſellſchaften verhindern ſelbſt, daß die Hausgenoſſenſchaft: Eltern, Kinder, Dienſtboten, den vollbrachten Tag durch einen kurzen, einfachen Abendgottesdienſt beſchließen. Die kleinern Kinder müſſen, während die Mutter in der Abendgeſellſchaft iſt, durch fremde Hände zu Bette gebracht werden, da es doch recht eigentlich der Mutter zukommt, ſie hierbei zum Beten anzuhalten und ihnen den letzten Segen vor dem Einſchlafen zu geben. Die größern Kinder verlieren ihre ſchönſte Abendſtunde, wo die Mutter ruhiger und ungeſtörter unter ihnen ſein kann, als ſie es den ganzen Tag gekonnt.

Dieſe Zerſtreuungen müſſen alſo bei dem von uns entworfenen Lebensplan den Kindern geopfert werden, keineswegs aber die rechte Geſelligkeit, welche gewiß zu einem glücklichen Familienleben gehört. Die kleinen Kinder kann man, wenigſtens im Winter, um ſechs Uhr ſchlafen legen, die anderen Mädchen ſollen, bis ſie erwachſen ſind, um acht Uhr ſchlafen gehen und früh aufſtehen. Dann bleibt den Eltern und ihren erwachſenen Kindern, zu ganz nothwendiger Erholung von der Tagesarbeit, der freie Abend, den ſie im eigenen Hauſe mit beſuchenden Freunden, oder im geſelligen Kreiſe bei anderen befreundeten Familien zubringen können. Das iſt die Zeit für Geſpräche, Muſik und Lectüre. An ſolchen Abenden ſoll der Vater die größeren Meiſterwerke von Göthe, Schiller, Shakeſpeare u. a. vorleſen, auch ſolche, welche die Töchter nicht für ſich ſelbſt leſen dürfen, weil ſie für Mädchen anſtößige, wegzulaſſende Stellen enthalten.

Für eine Mutter, die den ganzen Tag über ihrem heiligen und oft ſchweren Berufe obliegt, iſt eine

solche Ausspannung und Erholung nicht nur zulässig, sondern nothwendig. Wenn sie bis zum Schlafengehen fort und fort arbeitet, wirkt, sorgt, so kann sie nicht am andern Morgen mit frischem Muthe und munter wieder an's Werk gehen; nur durch die Unterbrechung, durch den Abschnitt im Arbeitsleben wird es ihr möglich. Eine Hausfrau, die ununterbrochen fortschafft, die keine freie Stunde für geistige Genüsse, für freundlichen Verkehr mehr hat, wird zu einer Lastträgerin und wird bald nicht mehr im Stande sein, geistig frisch auf die Töchter einzuwirken.

Jeder Wintertag habe also seine abendliche Feierzeit; im Frühling und Sommer gesellen sich zu dieser Feierzeit Spaziergänge, an denen die ganze Familie Theil nimmt.

Bei dem gegenwärtig so erleichterten Verkehr kann die Mutter auch, sobald sie nicht mehr durch kleine Kinder an das Haus gebunden ist, mit den Ihrigen schöne Gegenden und kunstreiche Städte besuchen. Kehren sie dann zurück, reich an inneren Bildern und schönen Erlebnissen, geistig gestärkt und gefördert, so blicken sie gern und oft in lieber Erinnerung auf das Erlebte zurück.

Ein Familienleben, wie ich (Raumer) es geschildert, ist so schön und reich an wahrer unschuldiger Freude, einer Freude, nach der viele vergebens durch stete unruhige, unbefriedigende und vielfach das Gewissen beschwerende Zerstreuungen haschen, daß es die Mühen und Sorgen einer gewissenhaften Hausfrau reichlich lohnt.

So viel über den Unterricht und die Erziehung der Mädchen, so weit es uns hier bei dem Artikel Volksschule interessirt.

Der Kreis ist jedoch weiter zu ziehen, innerhalb dessen die Volksschule sich bewegen muß. Nicht Alles, was für die weibliche Erziehung paßt, läßt sich

allgemein anwenden. Wie wir dieſer eine beſondere Berückſichtigung ſchenken mußten, ſo müſſen wir auch den Kleinkinderſchulen einige Betrachtung widmen. Raumer mag auch hier unſer Führer ſein. Er ſagt in ſeiner Geſchichte der Pädagogik (3. Thl. 1. Abth.):

„Die Bäuerinnen in einem ſchleſiſchen Dorfe hatten um das Jahr 1817, vom trefflichen Gutsherrn veranlaßt, die Verabredung getroffen, daß zur Erntezeit, wenn ſie auf's Feld hinaus gingen, abwechſelnd eine um die andere im Dorfe zurückblieb und die Aufſicht über ſämmtliche kleine Dorfkinder übernahm. Das war gewiß eine ſehr löbliche, verſtändige, in ähnlichen Fällen zu empfehlende Einrichtung. In ähnlichen Fällen, wie z. B. wenn viele Mütter als Wäſcherinnen oder in Fabriken arbeiten; kurz, wo die Noth drängt.

Kann man dieſe Noth bei manchen Kleinkinderſchulen nicht nachweiſen, welche in neuerer Zeit geſtiftet wurden, ſo liegt dies Bedenken nahe.

Das Liebesband, welches die Glieder der Familie zuſammenbindet, wird in unſerer Zeit immer lockerer; Vater, Mutter, Kinder, jedes zieht auf ſeinen eigenen Weg. Was irgend dieſe liebloſe Auflöſung und Zerſtreuung der Familien befördert, muß ſorgfältig vermieden werden. Tief fühlte Peſtalozzi dies; ihm war die Familienwohnſtube ſo heilig, daß er gegen den frühen Schulbeſuch der Kinder ſprach und den erſten Elementarunterricht den Müttern übergeben wollte. Scheint es doch, als wenn die Kleinkinderſchulen das Entgegengeſetzte, ſtatt der Wohnſtuben nur Schulſtuben wollten! —

Das Beſuchen der Kleinkinderſchulen von Kindern, deren Mütter daheim bleiben, die nicht genöthigt ſind außer dem Hauſe Brotarbeit zu ſuchen, ſollte in der Regel nicht geduldet, wenigſtens nicht begünſtigt werden. Es iſt von Kindern unter ſechs Jahren die Rede,

von solchen, die noch nicht schulpflichtig sind, daher der Mutter nicht zugemuthet wird, ihre Kleinen zu unterrichten, sondern nur sie mütterlich zu warten und zu pflegen. Wem anders kommt das aber in Gottes Namen zu, als den Müttern; wer möchte sie unberufen vertreten? —

Dies ist mein Bedenken, und ich hoffe, man werde mir in der Regel beipflichten. Dagegen muß ich leider zugeben, daß in unserer Zeit die Ausnahmen von den Regeln sich häufen. Darum ist unsere Zeit eine Zeit der Surrogate. So bedarf es auch ein Surrogat für manche Mütter — vornämlich für die Rabenmütter. Was hilft's, könnte man mir einwerfen, zu sagen: so sollte es sein, und die Augen weg zu wenden von dem, wie es wirklich ist? Wenn jene Mütter nur so wenig ihre Mutterpflichten erfüllen, daß sie vielmehr die Kinder auf alle Weise verderben, soll da nicht Jeder, in dem noch ein Funken christliches Mitleid lebt, zugreifen und retten, was zu retten ist? Soll man die armen Kinder nicht mindestens täglich einige Stunden in eine bessere, physisch und geistig gereinigte Luft bringen, sie da stärken, um die übrige Zeit in der verdorbenen Atmosphäre ausdauern zu können? Würde nicht vielleicht so Gelegenheit gefunden, auch den Müttern selbst beizukommen und sie auf bessere Wege zu bringen?

Wer dürfte diese Einwendungen der Liebe mit einem steifen Festhalten an dem, wie es eigentlich sein sollte, kalt abweisen? Nur in sofern wollen wir Prinzip und Regel, nämlich die ursprünglichen göttlichen und menschlichen Ordnungen fest im Auge behalten, daß wir nicht von denselben entwöhnt, an Surrogate verwöhnt, diese zuletzt nur für das einzig Rechte halten, vielmehr Alles aufbieten, um jene alten beseitigten Ordnungen, um ein frommes ehrenfestes Familienleben wieder herstellen zu helfen.

Ein zweites Bedenken kann ich nicht bergen; es betrifft die Art, wie man dem Kinderelend ſteuern will. Die Aufgabe gehört gewiß zu den ſchwierigſten der Erziehungskunſt, und nur ſehr wenige Menſchen dürften die Gabe haben, täglich viele Stunden mit einem Haufen kleiner Kinder natürlich, kindlich, nicht mit gezierter Kindlichthuerei, zu leben und friſch, mit ſicherem Takte in jedem Augenblick das Rechte zu thun, ohne unſichere, unruhige Vielthuerei.

Wenn es hier fehlt, wohin kann das führen? Man erlaube mir, auf die Gefahr zu weit zu gehen, ein Bild der Verirrungen zu geben, in die man gerathen kann, hier und da gerathen iſt.

Kinder, welche noch nicht das Schulalter haben, bringt man in Schulſtuben zuſammen. Brächte man ſie in ſchönen Sommertagen auf eingehegte Waldwieſen, hätten ſie dort etwa einen Sandhaufen zum Spielen, dann brauchte der Aufſeher faſt nur ihrem lebendigen, unermüdlichen, meiſt harmloſen Treiben zuzuſehen, viel mehr würde ihm kaum zu thun bleiben.

Welche Aufgabe iſt es dagegen, eine in der Stube zuſammengeſperrte Kindermaſſe vor Langeweile zu bewahren, zu beaufſichtigen und zu regieren! Kann doch oft eine Mutter mit vier oder fünf Kindern kaum fertig werden; die größeren müſſen ihr im Amt beiſtehen.

Leider weiß man ſich zu helfen; aber wie! Auf Schulbänken, an Schultiſchen müſſen die armen Kleinen, welche ſonſt bis zum ſechſten Jahre Ferien und dennoch keine Langeweile hatten, ſtill ſitzen und lernen. Man ſagt zwar: es ſei nur eine Vorſchule der Schule, näher betrachtet iſt es immer eine Schule. Wenn eine treue Mutter den Kindern zu Hauſe einen Vers vorſagt oder vorſingt, bis ſie ihn nachſagen oder nachſingen können, ſo iſt das ein unſchuldiges heimliches Lehren und Lernen. Wie anders iſt es meiſt in ſol-

cher Schule, wenn eine Menge kleiner Kinder in corpore auswendig lernt, aufsagt, aufsingt!

Wie mancher Lehrer meint auch: er müsse die Kinder dressiren, um sich produciren zu können; alle unscheinbare, stille Entwicklung ist ihm gleichgültig. Ja, gestehen wir es nur, eine solche Entwicklung ist auch hier und da dem, zu solchen Schulen beisteuernden Publikum ziemlich gleichgültig; es will Früchte seiner Beisteuer sehen, wären diese Früchte auch Sodomsäpfel, außen rothbäckig, innerlich todte Asche. Wehe den Lehrern, welche darauf ausgehen, diese armen Kleinen und ihre eigenen Künste in den Kleinen sehen zu lassen, welche sie abrichten, daß sie beim öffentlichen Examen, ja allen und jeden Besuchen, mit einer, in so jungen Jahren ganz unnatürlichen, widerwärtigen Schauspielerkeckheit und Ziererei, vorsingen, vordeclamiren, ja vorbeten müssen. So bringt man den Bejammernswerthen ein Gift bei, an welchem sie zeitlebens hinserben, eine ganz gemüthlose, hässige Eitelkeit; so bildet man Kinder, die sich nicht etwa an Gedichten Erzählungen freuen, sondern nur am Lobe, das sie einernten, wenn sie mit einexercirter Naivetät dergleichen hersagen, ja, welche die Augen verdrehen, wenn sie den Leuten vorbeten, während die letzte Spur der Andacht in ihnen erloschen ist, die ein frommes Kind fühlt, wenn eine fromme Mutter es „im Kämmerlein" vor dem Einschlafen sein Abendgebet sprechen läßt.

Da wäre es freilich besser, wenn die Jugend unter der Aufsicht der ganzen Stadt auf den Straßen und Plätzen aufwüchse.

Man verzeihe das Gesagte, man betrachte es immerhin als eine zur Warnung hingestellte Caricatur, sei aber versichert, daß die Züge nicht aus der Luft gegriffen sind. —

Es ist, ich wiederhole es, eine schwere Aufgabe,

Kleinkinderſchulen vorzuſtehen. Abgeſehen von ſo mannigfaltigen äußern Hinderniſſen, bedarf es dazu Menſchen, welche bei großer chriſtlicher Demuth und chriſtlicher Liebe zu den Kindern, in aller Einfalt das Rechte und Wahre thun, den Schein haſſen, und möglichſt ſtill und verborgen, gewiſſenaft, als vor Gottes Angeſicht wandeln und ſchaffen, ungeirrt durch Verſuchungen und Anfechtungen.

Der Herr hat ſchon ſo manche fromme Arbeiter geſandt, die geräuſchlos in den Kleinkinderſchulen arbeiten. Er fördere das Werk ihrer Hände. So ſchweren Fluch er über die ausſprach, welche Kindern Aergerniß geben, ſo großen Segen wird er denen ſchenken, welche Kinderſeelen vom Tode helfen. Mißgriffe, Verirrungen ja Verſündigungen, welche ſich an andern Orten zeigen, ſollen uns gewiß nicht verleiten nur die Schattenſeite jener Anſtalten in's Auge zu faſſen; wir wollen aber auch nicht die Augen verſchließen vor den Fehlern, damit man ſie erkenne und ablege, das wichtige Werk aber von Tag zu Tag reiner und gottgefälliger werde.

Im ſechſten oder ſiebenten Jahre wird das Kind ſchulpflichtig; es treten nun neue Verhältniſſe ein, nämlich die des Kindes und der Eltern zu den Lehrern. Bis dahin war dem Kinde das väterliche Haus der Mittelpunkt ſeines Daſeins, fortan gehört es zugleich der Schule an. Erziehung waltet im Hauſe vor, Unterricht in der Schule. —

Unter einfachen Völkern konnte der Vater zugleich Lehrer ſeiner Knaben ſein, beſonders wenn dieſe in und zu dem Berufe des Vaters aufwuchſen. Folgt der Sohn nicht dieſem Berufe, wird überdies der Kreis des zu Erlernenden größer, hat dieſer Kreis auch wohl mit der Lebensbeſchäftigung des Vaters wenig oder nichts gemein, ſo entſteht das Bedürfniß von Lehrern. Es bildet ſich dann ein beſonderer

Lehrstand, wie sich auf ähnliche Weise, durch fortschreitende Theilung der Arbeit, im Laufe der Zeit die mannigfaltigsten Stände und Gewerbe gebildet haben. —

Von den Lehrern verlangt man einmal: bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten, eine Meisterschaft in bestimmten Wissenschaften und Künsten, zugleich aber eine Meisterschaft in der Lehrkunst, der Kunst für jene Wissenschaften und Künste in der Jugend Liebe zu erwecken und ihr dieselben mitzutheilen.

Höchst wichtig ist das Verhältniß der Eltern zu den Lehrern; ein stetes Zusammenwirken ist nöthig. Der Vater frage den Lehrer: wie macht es mein Sohn in der Schule? hinwiederum der Lehrer den Vater: wie verhält er sich zu Hause? So entsteht die heilsamste Controle, welche besonders die schwer zähmbaren Knaben und die entschiedenen Taugenichtse zwischen zwei Feuer bringt.

Eltern und Lehrer müssen sich wechselseitig achten und dies überall, wo die Gelegenheit es giebt, den Kindern zeigen. Auf keinen Fall dürfen sie in Gegenwart der Kinder kritisirend oder gar verächtlich und feindselig gegen einander sprechen. Vorzüglich wird von Seiten thörichter Eltern in diesem Punkt gefehlt, welche die Lehrer wie bezahlte Bedienten behandeln möchten, die sich nach ihren meist beschränkten Ansichten und Launen richten sollen. In Gegenwart der Kinder tadeln sie den Unterricht, die strenge Zucht der Lehrer, bemerken auch wohl: das Schulgeld sei gar zu groß. Und Männer von denen, ja zu denen sie das sagen, diesen sollen ihre Kinder gehorsam sein, sie achten und lieben? — Meine Eltern, erzählt von Raumer, prägten uns Kindern unbedingten Gehorsam und Achtung gegen unsere Lehrer ein. Dennoch versah es mein Vater einmal in einer scheinbar ganz unbedeutenden Kleinigkeit: er tadelte in

meiner Gegenwart die Art, wie mein Lehrer die Federn ſchnitt; dieſer geringfügige Tadel machte mich zum erſten Male zweifelhaft an des Lehrers Vollkommenheit.

Für den Elementarunterricht iſt in jedem einigermaßen bedeutenden Dorfe durch eine Volksſchule geſorgt; kleine Orte haben auch Schulen, in denen die Anfangsgründe des Latein gelehrt werden, aber nur in größeren Städten ſind Gymnaſien, welche vollſtändig auf die Univerſität vorbereiten. Es kann daher eben nur in größern Städten das geſchilderte Verhältniß von Schule und Haus auch dann fortdauern, wenn die Knaben ſchon den höhern Schulunterricht genießen. Eine Menge Familienväter leben aber auf dem Lande oder an kleinen Orten, man denke z. B. an Gutsbeſitzer, Prediger, wie und wo ſollen dieſe ihren Knaben, die zum Studiren beſtimmt ſind, den höhern Gymnaſialunterricht ertheilen laſſen? Ertheilen laſſen, ſage ich, denn daß Väter ſelbſt ihren Kindern den umfaſſenden Schulunterricht von den erſten Elementen bis zum Uebertritt auf die Univerſität ertheilen, iſt etwas ſo Seltenes, daß es kaum Erwähnung verdient. Geſchieht dies aber nicht, ſo müſſen ſie entweder die Knaben an einen Ort ſchicken, wo ein Gymnaſium iſt, oder dieſelben einem Erziehungsinſtitut anvertrauen, oder endlich einen Hofmeiſter als Lehrer in ihr Haus nehmen.

Im erſten Falle war es nun von jeher ein großer Uebelſtand, daß der Vater den Sohn am Gymnaſialorte meiſt ſchwer unterbringen und einen Mann ausfindig machen konnte, der ihn wie ſein eigenes Kind in's Haus genommen und für deſſen Erziehung gewiſſenhaft geſorgt hätte. Zudem überſtieg es auch oft die Vermögenskräfte der Eltern, für ihre Kinder die Penſion zu zahlen.

Jenem Uebelſtande abzuhelfen ſtiftete man bei vie-

len Gymnasien Alumneen, in welchen auswärtige Knaben unter beständiger Aufsicht zusammenlebten; die Stiftung der sächsischen und würtembergischen Klosterschulen hatte einen ähnlichen Zweck. Das Leben in den Alumneen war nun weit verschieden vom früheren Leben der Knaben in ihrer Familie; man dachte auch nicht entfernt darauf, ihnen das Familienleben irgendwie zu ersetzen. Dazu fehlte vor Allem eine Hausfrau, eine Hausmutter. Die Freiheit der Alumnen mußte bei ihrer Menge sehr beschränkt werden. Im Alumneum des Joachimsthalschen Gymnasiums in Berlin, wo der Verfasser vom Jahre 1798 bis 1801 Alumnus war, durfte kein Schüler nur auf eine Viertelstunde das Haus verlassen, ohne einen vom Inspector unterzeichneten Erlaubnißschein, der beim Thürhüter abgegeben wurde. Zu bestimmter Stunde wurden wir geweckt, zu bestimmter Stunde sollten die Lichter ausgelöscht werden. Alles hatte noch den Charakter der strengen Zucht nach der Väter Weise, einer Zucht, welche unserer freiheitsüchtigen Zeit nicht mehr zusagt. Dies will ich jedoch nicht so verstanden wissen, als wäre damals unter den Alumnen gar keine Opposition gegen diese Strenge hervorgetreten, und mannigfaches Umgehen der gesetzlichen Einrichtungen.

Wie die Zucht, so war auch der Unterricht noch meist nach alter Weise. Führte man zu Zeiten mit besonnener Ueberlegung etwas Neues ein, so geschah es in aller Stille, so daß wir Schüler es kaum bemerkten; da war nicht der entfernteste, leiseste Anstrich von pädagogischer Neuerungssucht und Charlatanerie.

Den vollsten Gegensatz der Alumneen bilden die Erziehungs-Institute. Sie sind vornämlich in Deutschland und der Schweiz seit 70 Jahren aufgekommen, seit der Stiftung des Dessauer Philanthropins. Dieses erstrebte etwas Neues, dem Herkömm-

lichen Widerſtrebendes, und kam dadurch in Conflict mit den beſtehenden, an der alten Lehrweiſe feſthaltenden Schulen. Wer nun forthin das Neue fördern wollte, der mußte ſeine Abſicht auf eigene Gefahr durch Stiftung eines Erziehungs-Inſtituts oder Anſchließen an ein ſchon beſtehendes zu realiſiren ſuchen; ihm gleichgeſinnte Eltern vertrauten einem ſolchen Inſtitut ihre Kinder und erhielten daſſelbe durch ihre Beiträge.

Es iſt nicht zu leugnen, daß die Schulen früherhin in der Regel allzuconſervativ waren bis zum Feſtgefahrenſein, daß ſie das Neue oft zurückwieſen, auch wenn es gut war. Dieſem Uebermaß von Tenacität wirkten viele Privatanſtalten heilſam entgegen; dem Fortſchritt huldigend experimentirten ſie, die Reſultate kamen den alten Schulen zu gut; war der Erfolg günſtig, ſo ahmte man wohl nach, war er ungünſtig, ſo wurden die Schulrektoren durch fremden Schaden klug. Es könnten viele Privatinſtitute genannt werden, welche auf ſolche Weiſe den heilſamſten Einfluß hatten. Andere Inſtitute waren dankenswerthe Unternehmungen, weil ſie als Surrogate ganz heruntergekommener, öffentlicher Schulen eintraten, dagegen abtraten, ſobald ſich dieſe wieder hoben. Auch ward manches Inſtitut für elternloſe Kinder und ſolche, welche durch eigene Schuld oder ſonſtige Verhältniſſe in Noth waren, eine Zufluchtsſtätte. So iſt die Lichtſeite der Inſtitute, nun wollen wir auch ihre Schattenſeite in's Auge faſſen.

Waren die alten Schulen allzuconſervativ, ſo zeigten ſich dagegen die Inſtitute allzuprogreſſiv, neuerungsſüchtig. Das ergab ſich klar aus der Charakteriſtik des Philanthropins, welches die Weisheit früherer Jahrhunderte verachtete, und vorgab, Alles neu zu machen. Mit dem Unkraut reuteten ſie zugleich den Weizen aus. Das wollten freilich viele nüch-

terne, wohlgeſinnte Inſtitutsvorſteher gern vermeiden. Dieſe aber, indem ſie zugleich den vielfach überſpannten Anforderungen der alten wie der neuen Zeit zu genügen trachteten, arbeiteten ſich und ihre Schüler übertrieben ab, um das Unmögliche zu leiſten, und machten es zuletzt doch keinem zu Danke.

Wie ſehr aber ein ſolches Experimentiren den ihnen anvertrauten Zöglingen ſchaden mußte, iſt klar.

Privatinſtitute haben die Abſicht, Schule und Haus zu identificiren. Die Schule aſſimilirt ſich das Familienleben, bringt es unter ihr Dach; der Inſtitutsvorſteher, welcher die Penſionäre in's Haus nimmt, repräſentirt zugleich den Lehrer und den Hausvater. So meint er das doppelte Scepter zu führen, das Schul- und Hausſcepter, da könne es nicht fehlen, es müſſe Alles ohne Zwieſpalt, in Einem Geiſte geſchehen, da ja Alles in derſelben Hand liege.

Aber wie irrt er ſich. Er repräſentirt freilich den Hausvater, allein er iſt es nicht; ebenſo repräſentirt er nur den Schulrektor, ohne es wirklich zu ſein.

Warum er nicht Hausvater ſei, iſt leicht darzuthun. Schon die Menge der Kinder macht ein häusliches, liebreiches Familienleben unmöglich, auch wenn die gewiſſenhafteſte, fleißigſte und freundlichſte Hausfrau dem Direktor beiſteht. Dieſer kann, auch beim beſten Willen, nicht jedes Kind in ſein Herz ſchließen, er muß ſie als Maſſe behandeln; welcher Vater behandelt aber ſein Kind als Eine Maſſe?

Und könnte jener ſie in ſein Herz ſchließen, ſo iſt ſein Herz doch kein Vaterherz; ſeine Liebe bleibt, den beſten Willen bei ihm vorausgeſetzt, doch nur ein Surrogat der von Gott den Vätern eingepflanzten Liebe. Doppelt aber fehlt den, aus den verſchiedenſten Familien zuſammengebrachten Kindern die kindliche Liebe zum Direktor. Sie fühlen ſich wie im Exil, aus dem Elternhauſe verſtoßen, vergleichen ihr

neues Inſtitutsleben mit dem früheren, da iſt ihnen nichts recht; Alles unbehaglich und drückend. Gewöhnen ſie ſich auch allmälig ein, ſo bleibt ihre Stimmung doch lau, bis zur wahren Liebe des neuen Verhältniſſes bringen ſie es ſelten, es müßte ihnen denn früher ſehr ſchlecht ergangen ſein.

Ueberdies ſind Inſtitute ſo häufig genöthigt, Kinder aufzunehmen, welche nirgends gut thun, oder die wegen großer Beſchränktheit von Schulen ausgeſchloſſen wurden. Und wenn nur der Art Kinder von Eltern und Angehörigen für das ausgegeben würden, was ſie ſind, für dumm und unwiſſend oder für Taugenichtſe. Im Gegentheil werden die Fehler verſchwiegen und verheimlicht, beſonders die heimlichen; ſpäterhin behaupten wohl die Eltern: ihre Kinder verdankten dem Inſtitut erſt alle Unwiſſenheit und Bosheit. Es iſt daher ſehr rathſam, die ankommenden Zöglinge in Gegenwart der ſie übergebenden Angehörigen zu prüfen, die Reſultate der Prüfung protocollariſch aufzunehmen und das Protocoll von den Angehörigen unterſchreiben zu laſſen.

Eine gewöhnliche Täuſchung iſt es, zu meinen: ein Inſtitutsdirektor habe freie Hand, keine Behörde binde ihn und ſchreibe ihm Geſetze vor. Statt einer Behörde, der man doch immer mit Ehren gehorcht, nehmen ſich viele Angehörige der Zöglinge heraus, dem Inſtitutsdirektor alles Mögliche vorzuſchreiben: was und wie er lehren ſolle, wie der Tiſch einzurichten ſei u. ſ. w. Wehe ihm, wenn er ſich hergiebt, es Allen recht machen zu wollen; wenn ihm Einſicht und gewiſſenhafte Charakterfeſtigkeit mangelt, um all den Forderungen gebührend zu begegnen. —

Die Anmaßung der Angehörigen hat gewöhnlich ein ſehr gemeines Motiv; ſie meinen: der Inſtitutsdirektor lebe von ihrer Gnade, ſonach ſeien ſie ſeine Vorgeſetzte. Will er ihnen nicht gehorchen, ſo dro-

hen sie, die Kinder wegzunehmen. Diese ermahnen sie auch wohl in Gegenwart des Direktors: ja recht fleißig zu sein, da sie ihnen so sehr viel kosteten. Solche Ermahnung bringt natürlich die Kinder auf den Gedanken: der Direktor werde eigentlich von ihnen ernährt, könne ohne sie nicht existiren. Ist das ein Hausvater?

Der Mangel an einem Fundationscapital, die Abhängigkeit von den Pensionsgeldern hat noch besonders übeln Einfluß in Bezug auf die Institutslehrer. Wer eine bleibende Stätte sucht, der zieht jede Staatsstelle einer Stelle am Institute vor. Dies giebt ihm keine sichere Existenz, er kann nie daran denken, im Vertrauen auf seinen Posten, zu heirathen. Wäre der Gehalt auch für den Augenblick allenfalls hinreichend, wer giebt ihm — bei der sliding scale der Pensionen — für morgen Sicherheit? Die Folge hiervon ist, daß man in Instituten meist nur junge Lehrer findet, welche so eben von der Universität kommen. An den Zöglingen versuchen diese zuerst das Lehren. Haben sie es eben bis zu einem gewissen Geschick gebracht, so sehen sie sich nach einem anderweitigen, ihre Zukunft sichernden Unterkommen um. Nur den unfähigeren Lehrern mißlingt dies in der Regel, daher sie dem Institute Jahre lang zur Last fallen; dagegen die geschickteren bald eine Anstellung finden. So bildet sich fast nie in den Instituten ein, durch Jahre lange Uebung und Erfahrung tüchtiges Lehrerpersonal. — Es ist aber nicht bloß der Wunsch eines sicheren Unterkommens, welcher die Lehrer forttreibt; es wirkt ein zweites: die fast unerträgliche Last der Arbeit. Ein Gymnasiallehrer hat Feierabend, sobald seine bestimmten Unterrichtsstunden zu Ende sind; nicht so der Institutslehrer. Er führt die Aufsicht über die Knaben bei Tische, beim Spielen, ja bei Nacht, wenn er unter ihnen schläft. Da bleibt keine

Zeit zu verſchnaufen; ein ſolches Leben kann faſt nur der aushalten, welchem ein ſehr weites Gewiſſen beſchieden iſt. Vor Allen iſt aber der Direktor geplagt. Außer dem Unterrichten und der Aufſicht liegt ihm noch ſo vieles Andere ob: der Briefwechſel mit den Angehörigen der Kinder, das Oekonomiſche der Anſtalt, die Ueberwachung des Ganzen ꝛc. Doppelt ſchwer fällt ihm dies, da er nicht in Kraft eines verliehenen Amtes regiert. Und ein ſolcher, Tag und Nacht geplagter Mann, ſoll dabei ein munterer, freundlicher, liebreicher Hausvater für eine Unzahl fremder Kinder ſein! Er ſoll den Ton und die Stimmung eines anmuthigen Familienlebens angeben!

Ja, er ſoll mehr als das, er ſoll zugleich Rektor ſein, er ſoll die Kindermaſſe beim Unterricht in gehöriger Zucht halten. So hat er zwei einander widerſprechende Aufgaben; derſelbe Widerſpruch durchdringt das ganze Inſtitut, der Widerſpruch des Familienlebens und der Schulzucht. Herrſcht jenes vor, ſo leidet die feſte Zucht und Ordnung, welche den Knaben doch ſo heilſam und ſegensreich iſt; herrſcht dagegen der Schulcharakter, ſo geht es vom Morgen bis zum Abend ſteif geſetzlich zu; Spielen, Eſſen, Schlafen, Alles erhält einen geregelten Anſtrich. Es iſt das für tüchtige Knaben unleidlich; durch ſtete Oppoſition gegen die unaufhörlich drückende, geiſttödtende Geſetzmäßigkeit ſuchen ſie freie Luft zu gewinnen. Und eben dieſe Oppoſition verführt die Lehrer oft zu noch größerer Strenge.

So entſteht ein Schwanken zwiſchen Korporaldeſpotie, durch welche das Inſtitut den Charakter einer Kaſerne erhält, und einem, in geſetzloſe Anarchie ſich auflöſenden, ſogenannten Familienleben.

Haben wir nun die Schattenſeite der Erziehungs-Inſtitute geſchildert, ſo kehren wir gern noch einmal zur Lichtſeite derſelben zurück.

Zunächst ist zu bemerken, daß es höchst ungerecht sein würde, zu behaupten: alle Eltern und Angehörige der Pensionaire seien nach Art der geschilderten. In den mir bekannten Instituten fanden sich immer Väter, Mütter und Vormünder, welche herzlich dankbar für Alles waren, was an den Kindern Gutes geschah. Und eben so waren unter den Kindern gar manche, die es fühlten und anerkannten, wenn die Lehrer redlich und uneigennützig für sie arbeiteten. Selbst solche, denen das Leben im Institut nicht behagte, dankten oft in spätern Jahren herzlich den Lehrern für das, was diese früher für sie gethan.

Verständige Eltern und liebe Kinder, sie übertragen die andern, und stärken die Lehrer in ihrem schweren Beruf. Solche Eltern sind auch weit entfernt von der gemeinen Ansicht, als träten die Lehrer für die gezahlte Pension in ihren Dienst und müßten sich in Allem nach ihren Einfällen bequemen.

Sind die Institutslehrer ehrenwerthe Männer, rein von jedem Eigennutz, liebevoll und gewissenhaft, denken die Eltern der Knaben edel und schenken sie solchen Lehrern volles Vertrauen, so fallen viele der oben geschilderten Uebelstände weg; nach dem Beispiel der Eltern fassen auch die Knaben Vertrauen zu den Lehrern und ein guter Geist kann dann in der Anstalt walten. —

Was nun die einzelnen Unterrichtsfächer betrifft, so äußert sich Raumer darüber und zwar zunächst über den Religionsunterricht folgendermaßen:

„Den Eltern liegen die heilige Pflege des Samenkorns der Wiedergeburt ob. Die Mutter bete für das Kind und lehre es, so früh als möglich, selbst beten, damit ihm dies zweite Natur werde. Es ward schon bemerkt, daß selten ein Mann mit so vollem Vertrauen erhört zu werden bete, als ein frommes Kind in seiner zweifellosen Einfalt. Unsere alten

Morgen- und Abendlieder enthalten Verſe, welche ganz geeignet ſind, von den Kindern gebetet zu werden. An den Betvers mag das Kind freies Beten, Fürbitten ꝛc. anſchließen; man nehme ja keinen Anſtoß, wenn hierbei Seltſames, ja Komiſches mitunter läuft, nämlich was uns Erwachſenen komiſch erſcheint, dem Kinde aber heiliger Ernſt iſt. — Die Mutter muß auch die Kinder zuerſt mit der Bibel bekannt machen. Eine gute alte Bilderbibel veranſchaulicht ihre Erzählungen; eine alte, denn von den neuen ſind wenige tauglich. Die von Kügelgen, unter dieſen wohl die beſte, reicht, ſo viel ich weiß, nicht über die Geneſis hinaus; ſie würde, durchgeführt, auch für die meiſten Haushaltungen zu theuer ſein; eine Hildburghäuſer Bilderbibel beginnt mit einem wahrhaft unanſtändigen Bilde des Paradieſes. Es bedarf eines keuſchen, unſchuldigen Sinnes, um das Paradies der der Unſchuld zu malen.

Unter den alten Bilderbibeln iſt die, in wiederholten Auflagen erſchienene, des Chriſtoph Weigel zu empfehlen. Nicht als hätte ſie einen beſonderen Kunſtwerth; die Ausführung iſt vielmehr ſehr mittelmäßig, aber trotz des techniſchen Ungeſchicks hat der Künſtler doch eine lebendige Phantaſie gehabt und daher Bilder gegeben, welche die Phantaſie der Kinder erregen.

Aeltere Geſchwiſter zeigen die Bilder gern den jüngeren und erzählen ihnen den Inhalt. Dadurch werden jene wie dieſe ſchon früh bibelfeſt, das iſt für Mädchen wie für Knaben höchſt wichtig. Daß die Mutter ganz kleinen Kindern die bibliſchen Geſchichten noch nicht wörtlich aus der Bibel mittheilen, ſondern frei erzählen ſolle, wurde ſchon bemerkt; für dieſe, welche Milchſpeiſe verlangen, iſt der Styl der Bibel zu fremdartig.

Hat das Kind aber leſen gelernt, ſoll es leſend mit

der heiligen Schrift bekannt werden, dann gehe man doch ja an die Quelle, und nehme nicht sogenannte biblische Erzählungen, seien sie auch von Hebel. Nun ist es Zeit, die Kinder an den heiligen Styl der Bibel, welcher von rhetorischer Buhlerei nichts weiß, so zu gewöhnen, daß ihr Geschmack von früh auf die göttliche Originalität jenes Styls lieb gewinne und empfindlich werde für dessen scharfe Verschiedenheit vom Styl aller Werke menschlicher Redekunst.

Soll nun die ganze Bibel von den Kindern gelesen werden? Anfangs gewiß nicht. Allein was soll man auslassen, was kann etwa wegfallen, ohne daß der Zusammenhang leidet und unklar wird? Am besten ist es hierbei, Büchern zu folgen, deren Verfasser bei der größten Pietät gegen die Bibel einen, so viel möglich, wörtlichen Auszug aus derselben für Anfänger geben. Vor allen dürfte Zahn's „Biblische Geschichte" empfohlen werden.

Man hüte sich auch, daß man nicht solche biblische Bücher als unpassend für Kinder ansehe, welche diese vielleicht vorzugsweise lieben und in aller Einfalt wohl besser als manche Erwachsene auffassen. Unter den Propheten lieben sie z. B. vorzüglich den Daniel, seine Gesichte und die Erzählungen von den drei Männern im feurigen Ofen, von der Löwengrube. Man sage doch nicht: die Kinder verstehen den Propheten nicht, man sehe nicht Commentare für den einzigen Maßstab des Verständnisses der Bibel an. Eine andere Auffassung hat das Kind, eine andere der Mann; wie auch der Künstler eine andere hat, als der gelehrte Exeget. Paläſtrina und Händel dürften das 53ſte Kapitel des Jesaias doch besser verstanden haben, als Gesenius.

Eine alte Frage ist es: wie man es beim Unterricht mit jenen Erzählungen zu halten habe, in welchen *Geschlechtsverhältnisse* ohne Feigenblatt dargestellt

werden. Abgeſehen vom moſaiſchen Recht, das überhaupt nicht geleſen wird, dürften nur ſehr wenige Erzählungen auszulaſſen ſein. — Will man beim gemeinſamen Leſen etwas auslaſſen, ſo richte man es ja ſo ein, daß die Kinder nicht doppelt aufmerkſam auf das Ausgelaſſene werden und es für ſich leſen. Lernen doch Knaben durch verſchnittene Ausgaben des Horaz am leichteſten obſcöne Oden, Epoden ꝛc. in vollſtändigen Exemplaren herauszufinden!

Vor Allem iſt dies feſtzuhalten, daß nicht ſowohl der Gegenſtand einer Erzählung an ſich verführeriſch iſt, ſondern der unreine Sinn des Erzählers den Leſer anſteckt und vergiftet. Eben in jenen wenigen, an ſich unreinen bibliſchen Geſchichten tritt uns die herbe, göttliche, ſtrenge Reinheit der durch und durch heiligen Schrift entgegen. Sollen wir es Zufall nennen, daß unmittelbar auf die Erzählung von Juda's gräulicher Blutſchande die von Joſephs Keuſchheit in der Furcht Gottes folgt? — Davids Ehebruch bringt den Fluch über ſein Haus und zieht die Blutſchande Amnons und Abſalons nach ſich. Das ganz Thieriſche von Amnons Sünde wird mit wenigen Worten von furchtbarer Wahrheit charakteriſirt (2. Sam. 13, 15).

Wahrlich, „Gott iſt nicht ein Verſucher zum Böſen", ſondern der treueſte Warner; man gebe der Jugend früher oder ſpäter getroſt die Bibel in die Hand. Aber Aeltere, die mit demüthigem Ernſt in den Schriftſinn eingedrungen — Vater, Mutter, Prediger, Lehrer — ſie müſſen die Jugend beim Bibelleſen berathen, beſonders wenn ihr ſolche Stellen dunkel ſind, an denen ſie irre werden könnte.

Es frägt ſich auch, in welcher Folge die Bibel geleſen werden ſolle? In der Folge, wie ſie vor uns liegt, ſo daß man mit der Geneſis beginnt und erſt ſpät zum neuen Teſtament kommt? Ich glaube nicht. Die Kinder müſſen zuerſt aus den Evangelium Chri-

stum kennen lernen, von ihm handeln Moses und die Propheten. — Hat man nun mit ihnen etwa die zwei ersten Kapitel des Lucas und den Matthäus gelesen, so lasse man hierauf die Genesis und die übrigen historischen Bücher abwechselnd mit Psalmen und ausgewählten Stücken aus den Propheten folgen. Das alte Testament weist sie auf die Zukunft Christi hin; es ist ja Eine große Weissagung auf den Erlöser, sei es eine thatsächliche, typische in Personen und Gottesdienst, sei es im Wort der Propheten. — Wer die Bibel von Jugend auf mit schlichtem Sinne fleißig gelesen, der wird nicht thöricht sagen: Was soll uns das alte Testament? Wir halten uns einzig an das neue. —

Wo der Zusammenhang klar ist, verbinde man Weissagung und Historie. Besonders bei wiederholtem Lesen der Bibel, da man das prophetische Wort mit den Evangelien zusammenstellt, z. B. Jes. 9, 53. mit den Weihnachts- und Passionsevangelien.

Früher oder später muß der Christ einen Ueberblick der ganzen Bibel erhalten, von der Genesis bis zur Apokalypse, von der Schöpfung bis zu den letzten Dingen. Gott ist das A, das ist der wesentliche Inhalt des ersten Kapitels der Bibel, Gott ist das A und O, der Anfang und das Ende, der da ist, und der da war, und der da kommt, der Allbeherrscher, das ist die oft wiederholte Hauptlehre des letzten biblischen Buches, der Offenbarung Johannis, und diese Lehren sind zuletzt das Fundament all unseres Glaubens und Hoffens.

So erscheint die Bibel als eine Welthistorie vom Anfang bis zum Ende der Zeiten, von der ersten Schöpfung bis zur künftigen Erneuung der Welt, deren Wiedergeburt mit Christi Erscheinung beginnt.

Mit dem Bibellesen kann schon sehr früh das Auswendiglernen des kleinen lutherischen Katechismus

verbunden werden. Wie dieſer Katechismus zu gebrauchen ſei, darüber hat Luther ſelbſt in der Vorrede zu demſelben die trefflichſte Anweiſung gegeben.

Mehrere in der nachfolgenden Zeit herausgekommene Katechismen ſind Erweiterungen, Erklärungen des kleinen lutheriſchen, auch Sammlungen betreffender bibliſcher Beweisſtellen. Einige ſind nur für die Lehrer brauchbar, wie der große lutheriſche, andere, wie der Spener'ſche Katechismus, ſind für Lehrer und ältere Schüler zugleich beſtimmt. Unter den reformirten Katechismen nimmt der Heidelberger den erſten Platz ein. Ein berühmter Gelehrter ſagte von ihm: Das Kinder-Buch, welches anfängt: „Was iſt dein einiger Troſt im Leben und Sterben?“ macht Männern zu ſchaffen. —

Der Katechismus iſt eine mit der Moral innig verbundene Dogmatik der Kinder und Laien, in Frage und Antwort eingekleidet. Nicht das Kind antwortet aus ſich heraus, ſondern Gottes Wort antwortet als Vormund des unwiſſenden und unmündigen Kindes. Die Antworten ſind bibliſche Sprüche oder auf ſolche gegründet.

Weſentlich, im Princip, iſt dem Katechiſiren das Sokratiſiren rationaliſtiſcher Lehrer entgegengeſetzt, welches vermeintlich angeborene, natürliche Religionsbegriffe aus dem Kinde herausfragen will. So verſucht man z. B. durch den Kauſalnexus, zu Gott, als zur höchſten und letzten Urſache empor zu führen. — Wie anders war Jehovahs Lehrmethode auf dem Sinai, da aus dem von heiligen Schrecken ergriffenen Iſrael die zehn Gebote nicht herausſocratirt, ſondern ihm dieſelben in's Herz gedonnert wurden, ſo daß der gewaltige Eindruck jener Geſetzgebung über 3000 Jahre auf die ſpäteſten Nachkommen ſich fortgepflanzt hat. —

Dem Bibelleſen und dem Katechismus ſchließe ſich

das Auswendiglernen geistlicher Lieder an. Mit der Erzählung von Christi Geburt verbinde man z. B. Luther's Weihnachtslieder: „Vom Himmel hoch" und „Gelobet seist du, Jesu Christ"; mit der Leidensgeschichte das Passionslied: „O Haupt voll Blut und Wunden". Am besten lernen die Kinder singend die Lieder; durch die Melodie belebt, prägen sich dieselben lebendig und unauslöschlich ein.

Ich ziele hiermit nicht einzig auf den Gesangunterricht in Schulen, vielmehr wünsche ich mit Herder herzlich, „die alten Zeiten und der alte Geist" möchten „in Häuser und Kirchen" zurückkehren, „da man noch an den alten Gesängen mit Andacht und ganzem Herzen hing, da ein Hausvater keinen Tag gelebt hatte, den er nicht im schönen singenden Kreise der Seinen anfing und schloß. Gott bringe die herzlichen, fröhlichen und gemeinschaftlich lobsingenden Zeiten wieder!" —

Aber noch schweigt der Gesang in vielen frommen Familien. Möchten die Kinder dann mehr durch andächtiges Vorsprechen der Mutter und durch Zusammensprechen mit ihr die Lieder auswendig lernen, als für sich lesend.

In neuerer Zeit hat man dem Auswendiglernen von vielen Seiten her den Krieg erklärt und, wie die Geschichte der Pädagogik lehrt, das Gedächtniß als eine niedere, den Verstand als die höchste Geistesgabe betrachtet. Man sprach mit größter Verachtung von „Gedächtnißkram", und behauptete: Kinder sollten nichts auswendig lernen, was sie nicht vorher verständig begriffen hätten. — Wäre dies wahr, so dürften sie freilich weder den kleinen lutherischen Katechismus, noch Bibelsprüche und geistige Lieder auswendig lernen. Wir haben es hier großentheils mit Geheimnissen des Glaubens zu thun, welche der Verstand des längsten Menschenlebens nicht ergründet; mit einem

Baum, deſſen Wurzeln und Krone in die unergründlichen Tiefen und Höhen der Ewigkeit reichen. Aber eben dieſe Geheimniſſe ſind unſer Troſt und unſere Hoffnung im Leben und Sterben.

Es iſt eine eben ſo gütige, als weiſe Einrichtung unſeres treuen Gottes, daß er uns im Gedächtniß eine geiſtige Vorrathskammer verlieh, in welcher wir Samenkörner für die Zukunft aufbewahren können. Der Unkundige hält dieſe Samenkörner für todt, nicht ſo der, welcher weiß, daß ſich zur rechten Zeit plötzlich ihre energiſche Lebenskraft keimend und treibend entwickelt. Der Knabe lernte den Spruch: Rufe mich an in der Noth, ſo will ich dich erretten und du ſollſt mich preiſen. Er wußte in ſeinen jungen Jahren von keiner Noth, ſo verſtand er auch den Spruch nicht. Wenn aber im Mannesalter eine Zeit unabſehbarer, überwältigender Noth hereinbricht, da tritt ihm plötzlich, wie ein hülfreicher Engel des Friedens und Troſtes, jener Spruch vor die Seele, er verſteht ihn, ja mehr als das. — Lernen Kinder den Vers auswendig: Wenn ich einmal ſoll ſcheiden, ſo ſcheide nicht von mir — ſo verſtehen ſie ihn nicht, der Todesgedanke liegt ihnen fern. Aber Greiſe beteten in der Todesſtunde denſelben Vers, welchen ſie als Kinder gelernt; da verſtanden ſie ihn, und mehr als das.

In den ſieben fetten Jahren ſammelte Joſeph für die ſieben mageren Jahre; wenn die Zeit eintritt, da es Noth thut, iſt's zu ſpät zum Sammeln.

Sprüche, Lieder nannte ich Samenkörner. Ich meinte einzig die alten, aus der Kraft des göttlichen Wortes entſproſſenen Lieder. Einzig dieſe laſſe man auswendig lernen. Bekanntlich hat man in unſeren neuen Geſangbüchern jenen alten gewaltigen Liedern den lebendigen Keim ausgeſchnitten; mit ſolchen tauben, todten Samenkörnern behellige man ja nicht das Gedächtniß der Kinder.

Soll denn aber die Bibel, sollen Lieder gar nicht erklärt, dem Verstande des Kindes aufgeschlossen werden? Man erinnere sich doch so vieler Mißverständnisse biblischer Stellen, welche vom Lehrer durch einige erklärende Worte ganz leicht zu heben gewesen wären.

Darauf die Antwort: Man erkläre das Erklärbare, lege aber die Hand auf den Mund bei unerklärbaren Mysterien des Glaubens.

Aus einer Vermengung des Begreiflichen und Unbegreiflichen, des Schauens und des Glaubens entspringt Irrthum und Streit. Nur Beschränkte trauen sich unbeschränkte Einsicht zu, wollen nichts glauben, überall schauen und begreifen, den Kindern Alles durchaus begreiflich machen, und ergehen sich in leerem erklärenden Geschwätz über Mysterien, die ein ernstes, demüthiges Schweigen verlangen. „Ich habe viel von Schwätzern gelitten, schreibt Augustinus, welche sich unterfingen, mir dies zu lehren, was sie aber sagten, war nichts."

Jedenfalls ist es besser, beim Lesen der heiligen Schrift zu wenig, als zu viel zu erklären, damit der göttliche Text nicht von menschlichen Noten überschüttet und verdunkelt, das nicht breit getreten werde, was in energischer Kürze klar und eindringlich gesagt ist. Die Samenkörner des göttlichen Wortes mahle man nicht zu Mehl. —

Poetische Gewalt entkräfte man nicht durch prosaische Auslegung. Das „nähme ich Flügel der Morgenröthe und bliebe am äußersten Meere, so würde mich doch deine Hand daselbst führen und deine Rechte mich leiten", das klingt anders und ergreift anders, als eine abstracte, ungenügende Exposition der Allgegenwart Gottes. —

Reale Erklärungen sind nothwendig, sie müssen *aber das* Maaß des Nothwendigen nicht überschreiten,

ſich nicht in gelehrte Feinheiten verlieren. Geographie, Chronologie, Archäologie ſollen zum Verſtändniß der heiligen Schrift dienen, nicht aber als ſelbſtſtändige Herrinnen auftreten wollen. Eine Karte und Geographie von Paläſtina wird beim Leſen des Buches Joſua nützen, aber man behandle dies Buch ſelbſt nicht als ein geographiſches Compendium.

Nutzanwendungen müſſen ungezwungen aus dem Texte hervorgehen, ja nicht mit den Haaren herbeigezogen werden, auch nicht an lange Predigten ausartenz der Lehre gebe ſie vielmehr in Ton und Weiſe des Geſprächs. Wer ſeine Kinder kennt und herzlich liebt, der wird finden, daß ihm die Bibel, auch in den hiſtoriſchen Büchern, viel mehr Gelegenheit zu Nutzanwendungen bietet, als ihm beim einſamen Leben je eingefallen wären. Ich las z. B. die Erzählung von Elieſers Benehmen, da er für ſeinen Herrn um Rebekka warb, mit Mädchen, von denen ich wußte, daß ſie ſpäterhin Dienſtboten würden. Wie natürlich erſchien es mir, dieſen Kindern den Elieſer als Beiſpiel eines zuverläſſigen Dieners hinzuſtellen, welcher mit treuer Gewiſſenhaftigkeit den Auftrag ſeines Herrn ausrichtet und Alles von ſich weiſt, was dem in den Weg tritt.

Wir beſitzen gegenwärtig viele Bibeln mit Auslegungen, orthodoxe und heterodoxe. Ob ſie jenen oder dieſen beizuzählen ſeien, das hängt, wenn man genau hinſieht, nicht bloß vom Inhalt, ſondern auch von der Form ab. Wir haben Erklärungen, welche in der Lehre richtig ſind, und dennoch durch die breite, übernüchterne, grundproſaiſche Art des Auslegens, wie rationaliſtiſche, ganz deprimirend auf die Jugend wirken. Wenn man ſie lieſt, ſo ſollte man glauben, Gottes Wort ſei nur gegeben, um an demſelben die ſogenannten Verſtandesübungen anzuſtellen.

Die ganze neuere Richtung der Pädagogik, welche

sie besonders durch Rousseau, Basedow und selbst durch Pestalozzi und seine Schule genommen, ist unter Anderm dadurch charakterisirt, daß sie die lebendigste Kraft der Jugend, eine gefühlvolle Phantasie, nicht allein vernachlässigt, sondern durch heillose Künste zerstört. Diese schöpferische Kraft der reflexionslosen Einfalt und der religiöse Segen, welcher aus dieser Einfalt quillt, ist den trockenen Pädagogen verborgen, welche durch unverständige, der geistigen Reife vorgreifende Verstandestortur die Kinder zum vielgerühmten Bewußtsein und zum Begreifen von Allem und Jedem aufschrauben möchten.

Ein Kind, dessen Phantasie noch frisch und lebendig, liest es ungestört die heilige Schrift, so treten ihm die Gestalten und Begebenheiten vor die Seele, es erlebt Alles mit, als wäre es dabei gegenwärtig. Es macht z. B. die Leidensgeschichte des Herrn, die Erzählung von seiner Auferstehung und Himmelfahrt den tiefsten Eindruck auf ein solches Kind und schafft in ihm einen festen historischen Glauben. Für phantasielose Leser — und zu solchen verbildet zuletzt ein verkehrter, langweilender Unterricht selbst die frischesten Kinder — für solche impotente, abgenutzte Leser sind Abraham, Isaak, Jakob Namen, nichts als Namen; für solche sind die Erzählungen leere Worte, ohne alle Kraft ihnen die Begebenheiten zu vergegenwärtigen. Alles Concrete wird ihnen höchstens zu einem gespenstischen, wesenlosen Abstracten; hier liegt der Grund, warum man in unserer Zeit so viel Klagen über Mangel an historischem Glauben hört. Ein in Schulen abgelangweiltes Geschlecht wird, wie sich nur die Gelegenheit ergiebt, leicht von dem bloß moralisirenden Rationalisten verführt, oder von dem, alle geschichtliche Wahrheit vernichtenden Mythificirer. — Die von Lehrern unverdorbenen und ungeschwächten *Kinder* werden die Bibel nach Art der alten, schlich-

ten, frommen Maler leſen und innerlich ſchauen, was der Maler auch äußerlich darſtellt. Daher die ſympathetiſche Freude an bibliſchen Bildern, welche rohe Puritaner, moderne Bilderſtürmer verwerfen und verachten.

Wir können nicht ſorgfältig genug Alles vermeiden, was im mindeſten jenes einfältige, plaſtiſche Auffaſſen der heiligen Schrift ſtören, oder gar die Fähigkeit dazu zerſtören kann. Solch Stören und Zerſtören wird aber vorzugsweiſe durch ein unaufhörliches, flach proſaiſches Hineinreden und Hineinfragen überweiſer Lehrer angerichtet, welches den Kindern Muße und Stille, alle ruhige Hingebung raubt, die zum Aneignen der heil. Schrift nöthig.

Der Confirmationsunterricht muß durch Bibelleſen, Katechismus und geiſtliche Lieder ſo vorbereitet und eingeleitet ſein, daß er faſt nur als ein kurzes, bündiges Wiederholen und Zuſammenfaſſen der chriſtlichen Lehre erſcheint. Er zeigt rückwärts auf die Taufe, vorwärts auf die bevorſtehende Theilnahme am Abendmahl und den damit verknüpften Eintritt in die Gemeinſchaft der chriſtlichen Kirche. — Daß ein ſolcher Unterricht der chriſtlichen Lehre gemäß ſein müſſe, braucht nicht beſonders bemerkt zu werden, es liegt im im Begriffe deſſelben. Der Geiſtliche giebt den Unterricht als Diener der Kirche.

Welcher Art ſoll der Religionsunterricht bereits confirmirter Gymnaſiaſten ſein? Dieſe Frage beantworte ich durch Hinweiſung auf zwei kleine vortreffliche Lehrbücher des Herrn Profeſſor Thomaſius. In dem erſten, für die mittleren Klaſſen beſtimmten, wird das Reich Gottes im alten und neuen Bunde nach der in der heiligen Schrift gegebenen Entwickelungsgeſchichte kurz und treffend charakteriſirt. Die Schüler erhalten den Ueberblick der ganzen Bibel von der Geneſis bis zur Apokalypſe.

Ueber das zweite Lehrbuch bemerkt der Verfasser: es schließe sich an den Entwickelungsgang der Offenbarung an. „Ich gehe beim Unterricht, sagt er, in den oberen Klassen darauf aus, die Religion, zwar nicht ausschließlich, doch vorzugsweise von Seiten des Denkens, der Jugend nahe zu bringen. Nicht, als ob ich der verkehrten Meinung wäre, als könne das Geheimniß des Reiches Gottes gleichsam von außen her begriffen und andemonstrirt werden — von einer solchen Ansicht ist Niemand entfernter als ich — aber es giebt eine Erkenntniß der geoffenbarten Wahrheit, ein aus dem Glauben geborenes Verständniß des Christenthums, auf welches selbst die Apostel des Herrn allen Ernstes dringen, und zu solchem Verständniß hinzuführen, halte ich für eine der wesentlichsten Aufgaben des Religionslehrers, besonders da, wo er es mit einer schon gereiftern Jugend zu thun hat. In dem Alter, in dem sich die Reflexion und nicht selten auch der Zweifel zu regen beginnt, reicht es nicht mehr hin, die christliche Wahrheit bloß einfach zu bezeugen, sondern es gilt, sie nach ihren festen Gründen und nach ihrer innern Nothwendigkeit darzulegen. Daß damit noch lange nicht Alles gethan sei, daß das eigentliche und letzte Ziel des Religionsunterrichts, das Leben in Christo, damit auch nicht erreicht werde, ist mir wohl bewußt. — Insbesondere war es darum zu thun, die Verhältnisse, in denen die geoffenbarte Religion zum Heidenthum und dessen mannigfaltigen Erscheinungen steht, hervorzuheben und Anknüpfungspunkte zwischen dem Christenthum und den sonstigen Bestrebungen und Kenntnissen der studirenden Jugend aufzusuchen, damit es nicht als etwas Vereinzeltes und Abgerissenes mitten in ihren, dem Alterthume zugewendeten Studien dastehe, sondern der lebendige Mittelpunkt ihres gesammten Wissens und Lebens werde. Es soll ihr auch in dieser Hinsicht klar werden, daß

Jeſus Chriſtus das wahrhaftige Licht iſt, das in die Finſterniß ſcheint."

Wenn der Religionslehrer ſo mit chriſtlicher Weisheit den Lehrern anderer Objecte entgegenkommt, ſo iſt nur zu wünſchen, daß dieſe Lehrer ihrerſeits dem Religionslehrer entgegenkommen mögen. Die chriſtliche Religion muß das Herz alles Unterrichts ſein, keine Disciplin iſt ihr ganz fremd, wenn auch die eine ihr näher, die andere ferner ſteht. Beiſpielsweiſe nur dies. Dem Philologen, welcher mit ſeinen Schülern im Tacitus die Geſchichte des Tiberius lieſt, drängt ſich ihm nicht eine Vergleichung mit der gleichzeitigen Geſchichte Chriſti auf? Haben wir aus Tacitus und Sueton eine gottloſe, finſtere, in Sünden und Haß verſunkene Welt kennen gelernt, ſo tritt uns wunderbar im Evangelium Licht, Friede und Heiligkeit, Freiheit und Liebe entgegen; wir können es kaum glauben, daß der Herr und ſeine Apoſtel gleichzeitig mit Herodes, Tiber, Caligula und Nero lebten. Iſt es doch, als wären im erſten Jahrhundert nach Chriſtus, den außerordentlichen Gaben des heiligen Geiſtes gegenüber, außerordentliche Gaben des böſen Geiſtes ausgegoſſen worden. — Wie ſpricht ſich in Cicero's Werk de natura Deorum Ungewißheit, Verlaſſenheit aus, das Bedürfniß göttlicher Offenbarung! — Unzählige Gelegenheiten bieten ſich beſonders dem Geſchichtslehrer, auf das Chriſtenthum hinzuweiſen! Oder iſt nicht vielmehr die ganze Geſchichte Eine große Gelegenheit zum Preiſe Chriſti? Nach ihm ſehnt ſich die alte Zeit. Nicht bloß die Juden, mehr oder minder bewußt auch die Heiden, alle ſehnen ſich nach Erlöſung von Sünde und Tod. Und alles Große, Gute, Schöne der neuen Zeit iſt aus der welterneuenden Kraft Chriſti geboren. — —

Profeſſor Thomaſius ſagt: „Den Schluß des Ganzen (des Religionsunterrichts auf Gymnaſien)

hat nach meiner Ansicht die Erklärung der Augsburgischen Confession zu bilden, damit der Schüler die Anstalt mit der Ueberzeugung verlasse, daß der Glaube, den er aus der heiligen Schrift gewonnen hat, zugleich der Glaube und das Bekenntniß seiner Kirche sei." Dies möchte in unserer Zeit kirchlicher und unkirchlicher Regungen und Bewegungen doppelt nothwendig sein, besonders für Schüler, welche nicht Theologie studiren und sich daher späterhin wenig oder gar nicht mit kirchlichen Verhältnissen befassen.

Als Fortsetzung der Apostelgeschichte wäre eine kurze Kirchengeschichte vorzutragen, mit besonderer Hervorhebung der Reformationsgeschichte und einer Darlegung der Missionssache unserer Tage.

Auf vielen Gymnasien liest man, etwa in den beiden obersten Klassen — das Neue Testament im Grundtext. Daß man es nicht — wie manche pietistische Schulen thaten — den Anfängern giebt, um durch und beim Lesen desselben die Elemente des Griechischen zu erlernen, das wird jeder Sachverständige billigen. Man weiß ja, wie dem Schüler Bücher zuwider werden, in und an welchen er die ersten Anfänge erlernt. Fiat experimentum in re vili, heißt es darum auch hier. — Die Grammatik muß vielmehr bei diesem Lesen des Neuen Testaments Magddienste thun. Wie wichtig aber die Dienste dieser treuen Magd seien, wird ein Lehrer, der gründliche Sprachkenntniß mit Pietät gegen die heilige Schrift verbindet, dem Schüler faktisch zeigen. So, wenn er sie die eigenthümliche Gracität des Neuen Testaments kennen lehrt. Durch Alexander den Großen ward das Griechische über weite Länderstrecken verbreitet; dies gab mittelbare Veranlassung zur Uebersetzung der Septuaginta, welche zuerst die sprachliche Scheidewand zwischen Juden und Heiden durchbrach, so daß das alte Testament aus seiner esoterischen Einsamkeit

heraustrat, und den Griechen zugänglich wurde. Die Septuaginta machten zugleich dem Griechiſchen des Neuen Teſtaments und ſomit der Verbreitung des Chriſtenthums Bahn.

Sehr wichtig iſt nun der Nachweis, wie dieſelben Worte bei den heidniſchen Schriftſtellern einen ganz anderen Sinn hatten, als im Neuen Teſtament. Es mußte ja eine durchaus neue geiſtige Welt mit Worten der alten Welt dargelegt werden, und eben darum wurde die Bedeutung dieſer Worte aus dem Heidniſchen in das Chriſtliche überſetzt, ſie wurden transfigurirt.

Dieſe Vergleichung der neuteſtamentlichen Gräcität mit der klaſſiſchen ſchließt ſich an die bisherigen Sprachſtudien des Schülers an, und iſt ſehr geeignet, auf den Gegenſatz des Heidenthums und Chriſtenthums hinzuweiſen.

Den ausgezeichneteren Schülern wird es auch einleuchten, daß die feinere Sprachforſchung der neueren Zeit zum tieferen und gewiſſeren Verſtändniß der Bibel ſo heilſam beigetragen und die Auslegung mehr und mehr von launenhafter, neuerungsſüchtiger Willkür befreit hat. Wie iſt nur durch das Studium der Partikeln der zartere, feinere Sinn ſo manches Bibelworts erfaßt worden, welcher früheren Auslegern entgehen mußte. Je tiefer man, auch von philologiſcher Seite, in die Schrift eindringt, um ſo tiefer und unergründlicher erſcheint ſie.

Ein ſolches Leſen des Grundtextes thut der Erbauung ſo wenig Abbruch, daß ſie vielmehr durch dies Leſen feſter und tiefer begründet und von Stimmungen unabhängiger wird. Man geht gewöhnlich davon aus: beim Leſen der lutheriſchen Bibelüberſetzung habe man es einzig mit dem Inhalte zu thun, könne ſich dieſem ganz hingeben, während ſich der Leſer des Grundtextes erſt durch ſprachliche Schwierigkeiten hin-

durch arbeiten müsse, was seiner Erbauung hinderlich in den Weg trete. — Wie aber, wenn der Erbauung etwas ganz Entgegengesetztes Abbruch thäte? Bekanntlich werden die meisten Menschen von den allergrößten Naturerscheinungen, vom blauen Himmelsgewölbe, von Sonne, Mond und Sternen sehr wenig ergriffen, weil sie alltäglich sind. Die Einwohner des Chamounithals bewundern den Montblanc so wenig, als der Genueser und Neapolitaner das Meer. — Auf ähnliche Weise gewöhnt sich der Mensch nur zu leicht an die heilige Schrift, es tritt eine Art Abstumpfung gegen das Größte ein, weil er es von Jugend auf kennt, ja auswendig weiß. Dieser Abstumpfung wirkt Nichts so heilsam entgegen, als ein Uebergehen von der Uebersetzung zum Grundtext. Das längst Bekannte wird plötzlich neu, und es gesellt sich das Gefühl hinzu, daß jener Text eine gewisse, zum tieferen Hereinstimmen und Hineinleben anregende Original-Tiefe und Unergründlichkeit habe, welche auch der besten Uebersetzung abgehe.

Gewissenhafte Eltern und Lehrer gerathen oft in Zweifel über das rechte Maaß im Religionsunterricht, in der häuslichen Andacht, dem Kirchengehen, auch über die Anwendung des Sonntags. Man schwankt: ob man dem Religionsunterricht nicht zu wenig Zeit zuwende, vermeint ihm etwas zu vergeben, wenn man ihm eine weit geringere Zahl Lehrstunden zuweist, als den meisten anderen Lehrobjecten.

Der Herr setzte einen Sabbath auf sechs Wochentage; er wußte wohl, wie der, von der irdischen Hütte gedrückte Mensch die feine Luft der hohen Sonntagsregion nicht lange ertragen kann. Dies dürfte auf das Zeitverhältniß anzuwenden sein, welches zwischen dem Religionsunterricht und den Andachtsübungen einerseits und den übrigen Lehrstunden andererseits *stattfinden* muß. Im Zweifel gebe man lieber zu we-

nig, als zu vielen Religionsunterricht. Wer je ſolche Kinder unterrichtete, welche man früher mit Religiöſem überfüttert, bis zum Ekel und Widerwillen überfüttert hatte, der wird hierin beipflichten. Es iſt zum Verzweifeln, wenn das Höchſte und Heiligſte von derlei Kindern mit völliger Gleichgültigkeit aufgenommen wird, beſonders von ſolchen, welche durch breite und flache Erklärungen abgeſtumpft wurden. Und noch mehr von denen, die man durch unaufhörliches Erweckungspredigen eingeſchläfert, die man faſt geiſtig getödtet hat, weil man ſich thöricht vermaß, durch geiſtloſes Geſchwätz ohne Kraft ihre Wiedergeburt zu bewirken. Dahin verirrt ſich ein der Kirche und ihrer Lehre entfremdeter falſcher Pietismus, der nach eigener Wahl einhergehet.

Hinſichtlich der Sonntagsfeier hüte man ſich vor jener hyperpuritaniſchen Auslegung des dritten Gebots, einer Auslegung, welche gegen wiederholte Ausſprüche Chriſti über den Sabbath entſchieden ſtreitet. Dieſe Puritaner verbieten am Sonntag Gutes zu thun, für arme barfüßige Kinder am Winterſonntage Strümpfe zu ſtricken und Hemden zu nähen. Sie verbieten wahrhaft geiſtliche Muſik, die unſchuldigſten Spaziergänge und was nicht Alles. Es könnte nichts erdacht werden, was geeigneter wäre, Kindern Widerwillen gegen das freundliche Chriſtenthum einzuflößen. Jenem übertriebenen Puritanismus ſteht eine heilloſe Gleichgültigkeit gegenüber, die ſich zu Frivolität und Ruchloſigkeit ſteigert. Den Fluch: im Schweiß deines Angeſichts ſollt du dein Brod eſſen, den milderte der gütige Gott, indem er Ruhetage verordnete, an denen wir uns von der irdiſchen Wochenarbeit erholen und im Hinblick auf den himmliſchen Ruhetag einen Vorſchmack deſſelben genießen ſollten. Mit unbegreiflichem Selbſthaß übertreten ſo Viele das liebevollſte Gebot, und arbeiten

rastlos fort und fort, wie aufgezogene Maschinen, Sonntage wie Wochentage.

Und welche Menge entheiligt auf's Heillosseste sündlich den Tag des Herrn, furchtbar wächst in unserer Zeit diese entsetzliche Entweihung.

Ein Jeder bewahre seine Kinder vor solchem Frevel und spreche, wie einst Josua: Ich aber und mein Haus wollen dem Herrn dienen." — — —

Ueber das Lehren der Geschichte stellt derselbe Autor folgende Aphorismen zusammen:

„Die Ansichten über die Art, wie Geschichte zu lehren sei, sind höchst verschieden, ja einander entgegengesetzt. Finden wir in andern Lehrfächern solche Gegensätze, so wurzeln sie meist im Gegensatz alter und neuer Pädagogik: nicht so bei dem Lehrfach der Geschichte. —

Zuerst müssen wir uns über das Objekt verständigen. Soll die Geschichte in ihrem weitesten Umfang gelehrt werden, die sogenannte allgemeine Weltgeschichte, welche alle Zeiten und alle Völker der Erde begreift?

Wiewohl Geschichte dieses Namens in den meisten Gymnasien gelehrt wird, so dürfte doch weder solches Lehren noch irgend ein Lehrbuch der Weltgeschichte dem angedeuteten Begriffe entsprechen. Denn welches Lehrbuch begreift alle Völker? Fallen z. B. nicht die Amerikaner in der Regel aus? ebenso die meisten Völker Afrika's, mit Ausnahme der Aegypter, Karthager und Nordafrikaner, welche mit den Römern in Verhältniß waren? Wie wird ein großer Theil Asiens ignorirt! —

Dies Ignoriren hat einen zweifachen Grund. Einmal, daß wir von der Geschichte vieler Völker sehr wenig oder auch nichts wissen. So ist es hinsichtlich der Amerikaner. Zweitens, daß wir von der Geschichte anderer Völker nichts zu wissen begehren, sie

wenigſtens in Bezug auf unſere Schüler ignoriren wollen. So werden z. B. Inder, Chineſen kaum erwähnt, wiewohl es bei dieſen Völkern nicht an hiſtoriſchen Urkunden fehlt. —

Aber auch in der Weiſe, wie die, unſern Weltgeſchichten einverleibten Völkergeſchichten einverleibten Völkergeſchichten behandelt werden, iſt ein großer Unterſchied, indem wir bei den einen in ein weit genaueres Detail eingehen, als bei den andern. Wir werden die Geſchichte der Perſer minder genau darſtellen, als die der Griechen, die Ruſſiſche minder genau als die Engliſche. —

Unſere Weltgeſchichte begreift alſo nicht alle Völker aller Zeiten und Länder; die Völker aber, welche ſie aufführt, behandelt ſie nicht gleichmäßig. Nach welchem Maßſtabe thut ſie das? Geſchieht es etwa nach der Würdigkeit, ſo daß die gebildetſten Völker hervorgehoben, rohe zurückgeſtellt würden? Keinesweges allein danach, denn ſonſt müßten z. B. die Inder entſchieden eine große Rolle ſpielen. Wie hoch ſtehen ſie nicht durch Sprache, Dichtkunſt, Mathematik ꝛc.!

Warum heben wir z. B. die Aegypter hervor, welchen die Inder gewiß nicht nachſtehen? —

Die Antwort iſt: So wie den einzelnen Menſchen vorzugsweiſe die Lebensgeſchichte ſeiner Vorfahren und derer intereſſirt, welche auf ſein Leben — ſeine Bildung, ſeinen Beruf und Wirkſamkeit — großen Einfluß hatten, ſo intereſſirt ſich jedes Volk zunächſt für ſeine eigene Geſchichte, dann für die Geſchichte der Völker, welche ihm durch Sprache, Sitten ꝛc. verwandt, oder welche auf daſſelbe ſonſt unmittelbar oder mittelbar großen Einfluß geübt. —

Für welche Völker werden wir Deutſche uns nun vorzüglich intereſſiren?

Zuerst für unser eigenes. Vaterlandsgeschichte, alte wie neue.

Zweitens für die Juden, weil von ihnen das Heil kommt, für ihre Geschichte bis auf Christus (und die Zerstörung Jerusalems).

Drittens für die Römer, zu deren Orbis wir einst gehörten, und deren Einfluß bis auf unsere Zeit hinabreicht. Latein. Corpus juris. Katholische Kirche und Anderes.

Viertens für die Griechen, welche wir unmittelbar oder mittelbar als unsere Lehrer anerkennen.

Fünftens für die alten Völker, welche mit Juden, Römern und Griechen in mehr oder minder genauer Berührung standen. Assyrer, Chaldäer, Perser, Aegypter, Phönicier, Karthagenienser, Araber und andere. Doch stehen diese uns minder nahe, als Juden, Römer und Griechen; sie sind unserer Natur und Geschichte fremder.

Die Geschichte fast aller dieser Völker fällt vor Christus, gehört der alten Zeit an.

Inder und Chinesen waren in historischer Zeit weder direkt mit uns Deutschen, noch mit jenen uns näher angehenden Völkern in so genauer Verbindung, daß sie auf diese Völker Einfluß geübt, daher treten sie für uns in den Hintergrund.

Seit Christus bildet Europa Eine christliche Einheit. Doch stehen uns die slavischen Völker ferner als die romanischen und als die germanischen Stammgenossen; anderer Nüancen nicht zu gedenken, daß uns z. B. unter den romanischen Völkern der Italiener entschieden näher steht, als der Spanier, dieser näher als der Portugiese. —

Das Gesagte dürfte den Maßstab bilden für die Behandlung der verschiedenen Völkergeschichten in den Lehrbüchern und Lehrstunden; von diesen sprechen *wir*. Ein Anderes ist es, wenn Geschichtsforscher,

von allen vaterländiſchen Verhältniſſen abſehend, die auf Schulen mit Recht zurückgeſtellten Völkergeſchichten in's Auge faſſen. Es iſt ein einziges Geſchlecht der Menſchen; auch die Völker, deren Verwandtſchaft und Berührung mit unſerm Volke im Dunkel unvordenklicher Vergangenheit verborgen iſt, auch ſie treten uns allmälig zum Erſtaunen näher. Wie unzweifelhaft deutet z. B. die Vergleichung der Sanskrit mit dem Deutſchen auf eine uralte Einheit der Deutſchen und Inder hin! —,

Hat man das Object des hiſtoriſchen Unterrichts, was zu lehren ſei, beſtimmt, ſo frägt es ſich: wie wir den Unterricht anzugreifen haben, es frägt ſich nach der Methode. Auch hinſichtlich dieſer herrſcht unter den Pädagogen die größte Meinungsverſchiedenheit.

Zuerſt findet ſich ein ähnlicher Gegenſatz, wie beim Lehren der Geographie; man kann mit dem Allgemeinſten, man kann aber auch mit dem Einzelnſten anfangen. In der Geographie ſtellt man einmal die Betrachtung und Beſchreibung der ganzen Erdoberfläche voran; ein anderes Mal etwa die Betrachtung einzelner Städte, wie der alte Merian ſie dargeſtellt hat. —

So kann man in der Geſchichte einmal mit dem allgemeinſten Umriß der Weltgeſchichte beginnen — wir wiſſen, was wir unter Weltgeſchichte zu verſtehen haben — oder auch mit den Biographieen einzelner Männer.

Es ſind dies zwei Extreme, das erſtere zog das zweite nach ſich. Was ſollen die Knaben mit der allgemeinen Weltgeſchichte? ſagten Einige. Sie erhalten Namen und Jahreszahlen, nichts weiter. Was die Jugend am meiſten anzieht: eine lebendige Schilderung des Individuellen, großer Männer, einflußreicher Begebenheiten ꝛc., die kann bei dem weiten

Umfang des Stoffs gar nicht statthaben. Wir wollen darum mit Biographieen des Alexander, Cäsar, Mahomed ꝛc. beginnen; gewiß will die Jugend lieber unsern, als den welthistorischen Unterricht.

Darauf erwidern die Vertheidiger dieses Unterrichts: lebten denn die Heroen, welche ihr schildern wollt, als einzelne Erscheinungen in einer leeren Zeit? Gehörte nicht jeder seinem Volke an; kann ich den Cäsar begreifen, ohne die Römer zu kennen; kann ich die Römer verstehen, wenn ich von Griechen, Karthagern nichts weiß? Werde ich daher nicht, um einen Heros zu charakterisiren, genöthigt, sein Volk, ja alle Völker, welche mit diesem in genauen Wechselbeziehungen standen, zu berücksichtigen? Führt das nicht unwillkürlich zur allgemeinen Weltgeschichte?

Ich möchte mich nun zu keiner dieser zwei entgegengesetzten Ansicht bekennen; jede scheint mir in dem, was sie der andern vorwirft, Recht zu haben. —

Neuerdings haben Andere behauptet: mit der Geschichte des Vaterlands müsse der Geschichtsunterricht beginnen; das Vaterland liege uns zunäst am Herzen, näher als Griechenland und Rom u. s. w. Diese Ansicht erscheint zuerst so einfach und natürlich, daß wir von ihr gewonnen werden; bei näherer Betrachtung wird aber jeder, welcher die Geschichte Deutschlands einigermaßen kennt, Bedenken tragen, der Meinung beizutreten. Sind nicht die wesentlichsten Momente der deutschen Geschichte solcher Art, daß sie die Fassungskraft der Knaben weit übersteigen, z. B. der Kampf des Papstes und des Kaisers im Mittelalter? Verlangen sie, um nur einigermaßen verstanden zu werden, nicht Einsicht in das Wesen von Staat und Kirche und ihrem gegenseitigen Verhältniß? Und so könnten mehr Fragen aufgeworfen werden: z. B. ob ein 10- bis 12jähriger Knabe fähig sei, die Motive der Reformation zu verstehen? ꝛc. —

Ich gehe von dem, was ich nicht billigen möchte, zu den Anfängen des Geſchichtsunterrichts über, welche ich unmaßgeblich für die richtigen halte.

Die erſten Anfänge fallen mit einem Theil des Religionsunterrichts zuſammen. Chriſtus ſteht auf der Grenze der alten und neuen Geſchichte; auf ihn bezieht ſich, zu ihm hin lebt die alte Zeit, er iſt der Schöpfer der neuen Zeit und bleibt bei uns bis an der Welt Ende.

Die Evangelien — die Geſchichte Chriſti — lernen wir zuerſt kennen, und werden hierdurch erſt fähig, uns in der alten Geſchichte, wie in der neuen, zurecht zu finden; in jener: wohin es geht, in dieſer: woher man kommt.

Den eigentlichen Geſchichtsunterricht würde ich mit dem alten Teſtament beginnen. Hierfür ſpricht dies:

1) Weil die altteſtamentliche Geſchichte nicht willkürlich in dieſem oder jenem Zeitpunkt anfängt, ſondern mit dem Anfang, der Schöpfung.

2) Weil dieſe Geſchichte ſo einfach und zugleich ſo lebendig plaſtiſch iſt. Altteſtamentliche Perſonen und Begebenheiten prägen ſich unwillkürlich ein; treffliche Beſchreibungen und Erzählungen erregen die Phantaſie der Kinder zum Bilden innerer Bilder, welche bleiben und nicht wie bloße Namen, ohne wahrhaft in ihnen exiſtirt zu haben, ſchemenartig durch ihr Gedächtniß ziehen. Was die Vertheidiger der Biographieen vom hiſtoriſchen Unterricht verlangen, leiſtet die Bibel in hohem Grade.

3) Weil die Geſchichte der Juden eine der abgeſchloſſenſten iſt. Es iſt die Geſchichte des von den Heiden abgeſonderten auserwählten Volkes Gottes, welche eben deshalb mehr als jede andere durch ſich ſelbſt verſtändlich iſt, nicht unaufhörlich auf fremde einwirkende Völker hinweiſt und die nähere Kenntniß ihrer Geſchichte verlangt. Dadurch wird das Auf-

fassen vereinfacht, der Blick bleibt unverrückt und unverworren auf das Eine Volk gerichtet. Diese Beschränktheit des Objects ist der Beschränktheit des Schülers angemessen.

4) Weil die Geschichte der Juden eine theokratische ist, in welcher der Finger Gottes stets sichtbar. Der Gott, dem alle seine Werke bewußt sind von der Welt her, der Erzieher des Menschengeschlechts, zieht sich in den Geschichten der andern Völker oft in den Hintergrund zurück, als hätte er die Menschen sich selbst preisgegeben, und eine tiefe historische Forschung und Kenntniß gehört meist dazu, um die Zeiten zu überblicken und Gottes über die Völker und über Einzelne waltende Gerechtigkeit zu erkennen. In der jüdischen Geschichte dagegen folgt der Sünde die göttliche Strafe, wie der Donner dem Blitz, während der Segen des Gerechten — wie David's — sichtbar auf ihm und seinen Nachkommen ruht.

5) Weil die alttestamentliche Geschichte den wahren Gott nicht nur in seiner Gerechtigkeit offenbart, sondern auch in seiner unergründlichen Barmherzigkeit. Wenn sie den Ursprung der Sünde erzählt und mit heiliger Strenge die Sünden, selbst der Männer Gottes, aufdeckt, so ist sie doch ein Buch des Trostes und der Hoffnung, da sie überall auf den kommenden Erlöser hinweist.

Eine solche Geschichte giebt erst den Stand- und Augenpunkt, um die Geschichten der andern Völker richtig zu sehen und zu beurtheilen; sie ist das Fundament, ja sie ist mehr, sie ist das lebendige Herz der Weltgeschichte. So wie Palästina das abgeschlossenste Land, zugleich trefflich gelegen war, um mit dem orbis romanus in Verbindung zu treten, so ist die alte jüdische Geschichte zugleich die abgeschlossenste, isolirteste und trägt dennoch die lebendige Energie in

ſich, mit der Erſcheinung Chriſti ſich zur umfaſſendſten Weltgeſchichte zu erweitern.

An das alte Teſtament ſchließt ſich die Geſchichte der Aſſyrer, Chaldäer, Meder, Perſer und Aegypter an; die Bibel ſelbſt iſt zum Theil Quelle. Daniel weiſt auf Alexander den Großen. Die Apokryphen und Joſephus füllen die Lücke zwiſchen der Rückkehr aus dem Exil und Chriſtus. Die Griechen und Römer greifen nun in die jüdiſche Geſchichte ein. —

Hier ſtehen wir an einem Scheidepunkt. Bis hierher iſt die Geſchichte — die bibliſche — etwas für alle Chriſtenkinder Gemeinſames; nun trennen ſich aber Stände und Geſchlechter.

Die Knaben ſtudiren oder ſie ſtudiren nicht. Die ſtudirenden lernen Griechiſch und Latein, ſie können und müſſen zu den Quellen der griechiſchen und römiſchen Geſchichte geführt werden. Zu dieſen Quellen gehören nicht bloß die Hiſtoriker, ſondern alle und jede Klaſſiker, jeder charakteriſirt ſein Volk.

Soll man nun den Knaben, ſchon ehe ſie die Klaſſiker leſen, eine ausführliche Geſchichte der beiden Völker, den Klaſſikern entnommen, vortragen? Gewiß nicht, wohl aber ſollte man ihnen einen kurzen Umriß geben, mit Hinweiſung auf ſpäteres Leſen dieſer Klaſſiker. Der Umriß diente faſt nur, ſie in der Zeit zu orientiren, wie ſie durch vorangegangene Geographie im Raume orientirt wären. Es iſt auch nicht gemeint, als müſſe er während der Gymnaſialzeit ganz ausgeführt werden. Mit den Knaben aus den höhern Ständen, welche nicht ſtudiren, und mit den Mädchen iſt es ein Anderes. Sie können eine genauere Geſchichte erhalten, da man ihnen keine Anweiſung auf ſpäteres Leſen der Klaſſiker giebt. Doch muß dieſe Geſchichte durchaus ſchlicht und populär ſein und keine gelehrte Kenntniſſe vorausſetzen, um verſtanden zu werden. Griechiſche wie römiſche Ge-

schichte müßten aber in ihrem Verhältnisse zum Reiche Gottes dargestellt, das Heidenthum im Gegensatz zum Christenthum charakterisirt werden. Besonders wichtig wäre die Schilderung des römischen Reichs zur Zeit da Christus rrschien.

Wir treten nun in die neue Geschichte. Die römische macht den Uebergang, sie gehört der alten wie der neuen Zeit an. Studirende Knaben kann man auf Tacitus, aber nicht wohl auf die Scriptores rei augustae verweisen. Etwa in der Epoche der Antonine beginnt eine Zeit, deren Quellen meist nur von Historikern von Profession studirt werden. Wie wenige lesen den Cassiodor, Jornandes, die Byzantiner, die lateinischen Scriptores medii aevi, ja wie wenige verstehen Alt- und Mittelhochdeusch?

Hier treten nun die vorzüglichen Geschichtschreiber der neuen Zeit ein, wird man sagen.

Ich möchte an diese nicht auf dieselbe Art verweisen, wie in der alten Geschichte an die Klassiker. Einmal, weil doch nur wenige unter den neuen Geschichtschreibern Virtuosen, und unter diesen Virtuosen wiederum solche sind, deren Behandlung der Geschichte durchaus nicht für das jugendliche Alter paßt. Ich nenne z. B. Spittler. Ein zweiter Grund ist der, daß es für die Schüler eine Geistesarbeit ist, den Herodot und Sallust zu lesen; es muß ihnen ein Ernst sein um die Geschichte, wollen sie hier durchschwimmen. Dagegen geschieht es nur zu oft, daß die jungen Leute aus bloßer Genußsucht deutsche Historiker lesen, nicht viel anders, als sie auch nach Romanen greifen, um sich phantastisch die Zeit zu vertreiben.

Ich sage: der Lehrer soll nicht auf neue Historiker verweisen, wie auf die alten Klassiker, nämlich so verweisen, daß se alsbald auf der Schule gelesen werden müßten. Damit ist nicht gesagt: er solle thun, als *existirten sie nicht*; vielmehr mag er, mit dem Gedan-

ken, daß ſeine Schüler früher oder ſpäter die guten deutſchen (vielleicht auch engliſchen) Hiſtoriker leſen, wie von der alten Geſchichte, ſo von der neuen einen Umriß geben. Am genaueſten von der vaterländiſchen, mehr oder minder genau von den Geſchichten der übrigen europäiſchen Völker, je nachdem ſie uns Deutſchen mehr oder minder nahe ſtehen, uns mehr oder minder intereſſiren. —

Es frägt ſich, wie viel Thatſachen ꝛc. ſollen die Schüler im Gedächtniß aufbewahren? Jedenfalls muthe man ihnen lieber zu wenig, als zu viel zu. Es wird ein wahrhaft grauſamer Unfug von Geſchichtslehrern getrieben, welche ihren Schülern oft größere Laſten auflegen, als ſie ſelbſt zu tragen im Stande ſind. Anſtatt ausgezeichnete Männer und Begebenheiten herauszuheben, dieſe und die zu ihnen gehörigen Jahreszahlen merken zu laſſen, plagen ſie die armen Knaben mit Minutien in futuram oblivionem, d. h. welche ſie vergeſſen, ſobald ſie nur die Klaſſe hinter ſich haben. Es giebt kein beſſeres Mittel als dieſes, um ihnen den entſchiedenſten Ekel an Geſchichte beizubringen, deſſen ſie ſich in ſpäteeen Jahren kaum entſchlagen.

Doch muß man auch das entgegengeſetzte Extrem vermeiden, nicht überhuman die Knaben verweichlichen und arbeitsſcheu machen, zu ihnen ja nicht von todtem Gedächtnißkram ſprechen. Es giebt Pädagogen, die ſo zart ſind, daß ſie Bedenken tragen, die Kinder das Einmaleins auswendig lernen zu laſſen. Wer weiß nicht, wie in der Jugend das Gedächtniß Thatſachen, Namen, ſelbſt Jahreszahlen leicht auffaßt und feſthält, wofern eben nicht unverſtändige Lehrer es durch unerhörtes Ueberladen oder auch durch gänzliche Vernachläſſigung zu Grunde richten. Es iſt bekannt, daß Erwachſene beim beſten Willen das in der Jugend hierin Verabſäumte ſchwer oder gar nicht nachzuholen

techismus und einer Dogmatik, zwischen einer Grammatik für Anfänger und einer für Philologen statt hat, so ist ein gleicher Unterschied zwischen historischen Compendien für Männer und für Knaben. Es liegt dieser Unterschied weniger in der größern oder geringern Menge der historischen Thatsachen, als in der Auswahl derselben, je nachdem z. B. mehr abstracte bürgerliche und kirchliche Verhältnisse oder plastische Schilderungen großer Männer und Begebenheiten vorwalten — es liegt in dem Sinn, in welchem das Buch die Geschichte behandelt.

Ein kindlicher feiner Tact gehört dazu, bei Abfassung von Lehrbüchern das dem Anfänger Zusagende, ihm Faßliche auszuwählen. Die Jüngsten mögen am liebsten Geschichten, welche der Mährchenwelt am nächsten stehen, und nur allmälig wendet sich ihr Sinn der historischen Wahrheit zu. Man merke nur darauf, wofür sich die Schüler interessiren, wofür nicht. Von Marathon und Salamis, von Alexander's Feldzügen hören sie gern; vom Kampf der römischen Patricier und Plebejer, der lex agraria etc. ungern. Sie interessiren sich nicht in dem Maße für Cäsar, als für Alexander. Kurz alles was ihre Phantasie durch Schönheit, Größe, Edelsinn, ritterliche Tapferkeit, ja Abenteuerlichkeit anregt, wird sie reizen, dagegen nicht Kaltes, rein Verständiges, wie bürgerliche Verhältnisse und Streitigkeiten, alles dies stößt sie zurück.

Es giebt nun Compendien und Lehrer, welche nicht gehörig auf das Rücksicht nehmen, was die Jugend liebt und eben dadurch versteht. Hier ist von Schülern die Rede, nicht von Studirenden, welche an der Grenze des Mannesalters und bürgerlichen Lebens stehen. Diese verlangen mit Recht einen Geschichtsvortrag, der nicht etwa bloß durch aufregende Erzählung zu gefallen sucht, sondern der für die Wahrheit

und den Ernſt des nahe bevorſtehenden bürgerlichen Lebens und Wirkens, ja für die große, ernſte Aufgabe des ganzen Menſchenlebens orientirt und bildet. —

So haben wir die Anfänge des Geſchichtsſtudiums betrachtet — welches iſt ſein letztes Ziel, wozu alle Arbeit? Was wollen wir auf beſtimmten unteren, was auf höheren Bildungsſtufen, was wollen wir erreichen, wenn wir das Höchſte wollen? Orientiren wir uns in einem engeren Kreiſe. Was wollen wir aus der Biographie eines einzelnen Mannes lernen? Die Aufgabe ſeines Lebens und die Löſung dieſer Aufgabe. Die Weltgeſchichte iſt die Biographie der Menſchen-Species; Völker ſind Varietäten. Welches iſt die Gabe und Aufgabe der Menſchheit, welches ſind die Gaben und Aufgaben einzelner Völker? Es ſind mancherlei Gaben, aber es iſt Ein Geiſt. Woher kommen wir, wohin gehen wir — wir, alle Menſchen als Ein Mann?

Wenn der Einzelne ſtirbt, ſo fragen wir: was iſt aus ihm geworden? So ſind viele, viele Millionen im Laufe der Zeiten geſtorben, wohin ſind ſie gekommen? Auf Gräbern ſpielt die Geſchichte fort, künftige Generationen ziehen, wie die früheren, der großen Nekropolis zu. Wann wird das Reich des Todes geſtürzt werden? Naht das Ende der Zeiten, die Ewigkeit, da ſie nicht mehr geboren werden und nicht mehr ſterben?

Die Jugend der Menſchheit verliert ſich in's Dunkel der Vergangenheit, ihr letztes Ziel in's Dunkel der Zukunft. Kein Menſch ergründet und verſteht den Tod, keiner kam über die Grenze in's unbekannte Land, von dem kein Wanderer wiederkehrt.

Hier tritt die Offenbarung ein, deutet uns Vergangenheit und Zukunft, und öffnet uns das Verſtändniß der Geſchichte unſers hochbegabten, von Gott abgefallenen, durch Chriſtus erlöſten und verſöhnten Ge-

schlechts. Sie tröstet uns über die Gestorbenen, verkündigt die Auferstehung der Todten und das Weltgericht am Ende der Zeiten. In diesem Gericht ist Liebe der Maßstab; dem der viel geliebt hat, wird viel vergeben.

Was Hochmuth verlor, hat Christi Demuth wieder erworben. Mit Christi Kreuzestod und Auferstehung begann eine neue Schöpfung, die Wiedergeburt der abgefallenen und erlösten Welt, die Gründung des Reiches Gottes, in welchem aller Zwiespalt aufhört. Es ist das Reich einer Liebe, die nimmer aufhört, weil sie stärker ist, als der Tod." —

Wir kommen nun zur Erdkunde.

Pestalozzi erzählt von einem Schulmeister, der seine Dorfjugend so vortrefflich in der Erdkunde unterrichtete, daß sie genau den Weg nach Ostindien angeben konnte, desto schlechter aber um Wege und Stege beim Dorfe Bescheid wußte. Und Rousseau sagt: „Ich behaupte, daß kein zehnjähriges Kind, das zwei Jahre Unterricht in der Kosmographie gehabt, sich nach den ihm angegebenen Regeln von Paris nach Saint Denis finden, ja daß es sich nicht im väterlichen Garten nach einem Plane in den geschlungenen Wegen zurecht finden könne, ohne sich zu verirren. Und das sind diese Gelehrte, welche auf's Haar wissen, wo Peking, Ispahan, Mexiko und alle Länder der Erde liegen." Den Grund jener praktischen Unfähigkeit findet Rousseau darin, daß man den Kindern nur Karten kennen lehre, nur Namen von Städten, Ländern, Flüssen, die für den Schüler nirgends als auf der Karte existiren, auf welcher sie ihm gezeigt werden. Dagegen räth er, den geographischen Unterricht damit zu beginnen, daß die Knaben sich in der Umgegend des Wohnorts orientiren und von ihr eine Karte entwerfen.

Raumer sagt: „Diese Ansichten Rousseau's

ſagten mir um ſo mehr zu, als ich Jahre lang geognoſtiſche Gebirgsreiſen gemacht und den himmelweiten Unterſchied zwiſchen bloßem Kartenkennen nnd Länderkennen erfahren hatte. Ich ſchrieb ein Geſpräch über das Lehren der Erdkunde, in welchem ich zunächſt Rouſſeau's Sätze weiter ausführte. Georg und Otto ſind die Sprechenden. Ehe ich, ſagt Georg, zum erſten Male das ſchleſiſche Gebirge, bereiſte, las ich vorher Alles, was ich in Reiſebeſchreibungen und Erdbeſchreibungen über daſſelbe auftreiben konnte. Durch dieſes Leſen erzeugte ſich in meinem Kopfe ein Bild des Gebirgs, ſo lebendig, daß ich die Gegenden nach den Beſchreibungen hätte malen wollen. Ich kam in's Gebirge ſelbſt; zu meiner Verwunderung glich das Gebirgsbild meiner Einbildungskraft dem wahren Gebirge durchaus nicht. Weiterhin ſagt Georg: Laß mich noch etwas anführen, um meine Meinung anzudeuten. Fragt dich Jemand nach Verhältniſſen deiner Stube, deines Hauſes, ſo giebſt du ihm Beſcheid nach dem Bilde des Hauſes und der Stube, das vor deiner Seele ſteht, nicht etwa nach den Bildern von Grund und Aufriſſen, die du im Kopfe haſt. Wirſt du nach einem Hauſe deines Wohnortes befragt, ſo antworteſt du ebenfalls nicht nach dem dir vorſchwebenden Bilde eines Stadtplans, ſondern wie es dir das deiner Einbildungskraft eingeprägte Bild der Stadt ſelbſt eingiebt: du ſagſt, durch welche Straßen der Fragende gehen muß, bis er zu dem Hauſe kommt, bezeichneſt ihm dies nach der Geſtalt, Farbe, Wahrzeichen. Auf gleiche Weiſe magſt du, wenn du kein verſeſſener Stubenhüter biſt, Beſcheid über die Umgegend deiner Stadt geben. Wie aber, wenn man den Weg nach einer 5 Meilen vom Wohnorte entfernten Stadt wiſſen will, den du gekommen biſt? Wird dir dann das Bild des Weges ſelbſt klar vorſchweben, wie er durch die Felder

und Wälder läuft, durch welche Dörfer, über welche Wasser er führt, wie du rechts einen Berg, links eine Burg liegen lässest — oder wird dich deine Einbildungskraft im Stiche lassen, wirst du nicht manche Theile des Weges vergessen haben; werden dir andere nicht neblicht unklar vorschweben — vielleicht hast du den Weg ganz aus der Erinnerung verloren? — Als Otto erwiedert: Dafür sind Karten, so entgegnet ihm Georg: Du wirst also innerlich das Bild der Karte statt des Bildes von der Gegend selbst betrachten, darnach entweder durchaus Bescheid geben, oder hin und wieder wird sich Erinnerung der Gegend mit Erinnerung der Karte vermengen. Endlich aber sei die Frage: wie der Weg von deinem deutschen Wohnorte etwa nach Kanton oder Irkuzk gehe? — und alle Urbilder der weiten Länder, die zu durchreisen wären, fallen gänzlich weg: das Bild der Karte tritt ganz an ihre Stelle. —

Otto macht nun aufmerksam: wie beschränkt doch die unmittelbare Länderkenntniß der Meisten sein müsse. Es wird, sagt er, kein Titan geboren, der über die weite Erde Auskunft geben könnte, wie wir über Wohnhaus und Wohnort — der das Urbild aller Länder und Völker im Geiste trüge. Sonach muß denn doch eine vermittelte Erkenntniß an die Stelle der unmittelbaren Kenntniß des Originals treten; diese sei nun welcher Art sie wolle. Ob das nun in dem Gau beginnt, den Jemand bewohnt, oder bei dem Königreich, ob im kleinern oder im weitern Kreise, darauf möchte am Ende wenig ankommen, und ich dächte drum, wir ließen es beim herkömmlichen erdkundlichen Unterricht.

Georg. Was du da sagst, möchte ich mit dem vergleichen, was ich einmal gegen die von Pestalozzi dringend empfohlene Anschauung beim Rechnen vorbringen hörte. Wozu diese, sagte der Geg-

ner; bei den größeren Zahlen muß doch jedes Bild der Seele ſchwinden; wer kann ſich nur 100 Aepfel vorſtellen? Alſo weg mit aller Zahlenanſchauung!

Otto. Dem Manne trete ich bei.

Georg. Ich nicht; ich meine vielmehr, die Anſchauung müſſe bis 10 ausgedehnt werden; — das kannſt du an den Fingern abzählen, muthet man ja dem Beſchränkteſten zu; — dann betrachte man die Zehner, Hunderte, Tauſende wie als Einer, und durch das wunderbare Decimal-Syſtem kann nun das Ungeheuerſte geleiſtet werden. Ohne die Anſchauung von 1 bis 10 laſſen ſich die Kinder wohl zu einem ſinnloſen Zaubern durch das Decimal-Syſtem abrichten, aber nicht lehren, klar und verſtändig zu rechnen.

Otto. Und die Anwendung auf die Erdkunde?

Georg. 1 bis 10 iſt dem Knaben ſein Wohnort, dem Manne ſein Vaterland: das ſind die archimediſchen Punkte der Erdkunde. Wer dieſe gründlich kennt, der mag es mit anderen Ländern verſuchen.

Weiterhin führt nun Georg aus, wie die Knaben auf Rouſſeau's Weiſe vom Kennen- und Darſtellenlernen des Gegenwärtigen — ihres Wohnorts und ſeiner Umgegend — zum Erlernen und Vergegenwärtigen ferner fremder Länder geführt werden ſollen. Im Jünglings- und Mannesalter, ſagt er, mögen ſie Reiſen machen, vornämlich im deutſchen Vaterlande und nach den uns Deutſchen wertheſten Ländern, und ſo ihre unmittelbare Länderkenntniß erweitern. — Wie groß dieſe aber auch ſein möge, nie werde ſie freilich, ſagt Georg, die ganze Erde umfaſſen; das aber treibe zum Anerkennen von Stellvertretern, zu einer ſymboliſchen Kenntniß der Erde. Im Folgenden erklärt er ſich alſo näher über dieſe Symbolik.

Der Lebenskreis des einzelnen Menſchen iſt zeitlich

und räumlich beschränkt, er kann das Maaß seines leiblichen Daseins nicht überschreiten, dem Leben kein Jahr zufügen, Flügel tragen ihn nicht über die Erde. Und doch gehört sein Geist nicht bloß der nächsten Gegenwart, sondern einer größern Geisterwelt an. So besteht ein Mißverhältniß zwischen dem weitkreisenden Streben seines Geistes und der Beschränkung seines sterblichen Leibes. Symbolik ist Ausgleichung dieses Mißverhältnisses.

Es giebt eine doppelte Symbolik: eine künstliche und eine natürliche. Die künstliche vergegenwärtigt Urbilder durch Abbilder, die natürliche sieht die Urbilder in den Theilen des Urbildes selbst. — Laß mich zur Verdeutlichung dieser zwei Arten der Symbolik ein nüchternes Beispiel anführen. Du kannst dir Paris durch Stadtpläne, Rundgemälde, Modelle und Beschreibungen vergegenwärtigen, durch die mannigfaltigsten Darstellungen, die aus unmittelbarer fremder Beobachtung von Paris entsprungen sind. Du siehst die Stadt im Spiegel eines fremden Geistes. Das möchte ich künstlich symbolisch nennen. Gesetzt aber — du könntest seltsamer Weise auf einige Zeit ein Haus in Paris bewohnen, das du nicht verlassen dürftest. Nun sähest und hörtest du aus deinem Fenster das bunte lärmende Treiben, das Laufen und Schreien um zu leben, Grimaciers und Marionetten, Fiacres und Wasserträger, Nationalgarden und Kastanienbrater, Schuhputzer und Fischweiber — so würdest du durch Betrachtung eines kleinen Theils der Stadt auf natürlich symbolische Weise die Stadt kennen lernen. Ex ungue leonem.

Setze statt Paris die Erde. Darstellungen aller Art sind da: Erdgloben, Landkarten, Reliefs, Gemälde und Kupferstiche von Gegenden, Städten und Gebäuden; Beschreibungen aller Länder, allgemeine Erdbeschreibungen zusammengestellt aus Beschreibun-

gen unmittelbarer Beobachter. Dieſe Darſtellungsarten ſind zum Theil ganz neu, wie z. B. Reliefs, Rundgemälde — theils haben ſie ſich in den letzten Jahrhunderten ſo ausgebildet, daß ſie als wahrhaft neu zu betrachten ſind, wie z. B. die Landkarten.

So zeigt ſich in den letzten Jahrhunderten das ſtärkſte ſinnigſte Streben, auf der Erde eine neue verjüngte Erde in mancherlei Abbildern zu ſchaffen — das größte Kunſtwerk. Darauf zielt auch das raſtloſe Sammeln von Thieren, Pflanzen und Steinen aus allen Welttheilen — darauf das Erforſchen aller Völker, ihrer Sprachen und Sitten. Wohin der unermüdete Eifer noch führen werde, wer kann es ſagen? Wenn dem Manne bei friſchem Reiſen im Vaterlande die Empfänglichkeit wächſt, mit ihr die eigene Darſtellungsgabe und zugleich das Verſtändniß fremder Darſtellungen, die ſich ſelbſt mehr und mehr vervollkommnen, wer kann ſagen, zu welchem hohen Grade von Auffaſſung der Erde der Vaterlandskundige durch Mittheilung, durch künſtliche Symbolik gelangen könne?

Zur Charakteriſtik der natürlichen Symbolik ſagt Georg:

Wie du Paris ſelbſt, nicht eine Darſtellung von Paris, aus deinem einen Pariſer Fenſter kennen lernteſt, aus dem kleinen Theile das Ganze — ſo lerne die Erde ſelbſt kennen im Vaterlande; dieſer Theil der Erde werde dir Symbol der ganzen Erde. Scheinen nicht Sonne, Mond und Sterne über dein Vaterland, wie über die ganze Erde, richtet ſich nicht die Magnetnadel, das lebendige Sinnbild der magnetiſchen Erdachſe, vor deinen Augen nach Norden, ſind deine vaterländiſchen Gebirge nicht meiſt aus eben den Gebirgsarten gebildet, wie die Gebirge aller Welttheile, und die Pflanzen deines Vaterlandes, ſind es nicht dieſelben, welche einen großen Theil der Erde

bedecken, oder doch aus denselben Geschlechtern genommen, und eben so die Thiere? — Thue nur die Augen auf, und die Heimath wird dir als ein neues Paradies erscheinen, in welchem noch alle Geschlechter der Erde versammelt sind. Vornämlich aber kenne und liebe dein Volk, das wird dich zum Verständniß der über die Erde verbreiteten Menschheit führen. So ist die unmittelbare Vaterlandskunde theils Zweck an sich, theils bildet sich durch sie das Verständniß repräsentativer Darstellungen der Erde — die künstlich symbolische Erdkunde — theils geht aus ihrer Vollendung die natürlich symbolische Erdkunde hervor, welche im Vaterlande das schaut, was die ganze Erde charakterisirt.

Vier Jahre, fährt Raumer fort, nachdem ich dies Gespräch geschrieben, ging ich nach Nürnberg und lehrte hier zum ersten Male Geographie. Es war nun die Frage: ob sich meine nach Rousseau ausgebildeten Ansichten über diesen Unterricht praktisch bewähren würden. Allein ich muß es gestehen, sie bewährten sich nicht.

Spazierengehen, ein, wenn man will, zweckloses Herumtreiben in der Umgegend war den Knaben sehr gemüthlich. Nun sollte aber ein bestimmter Zweck mit dem Spazierengehen verbunden werdrn, sie sollten sich, so zu sagen, mit Bewußtsein und Absicht orientiren lassen, und dies Orientiren sollte wiederum zum Entwerfen einer Karte führen. Alle Freude am Spazierengehen war hierdurch den Knaben auf einmal verschwunden; statt eine Erfrischung und Erholung von den Schulstunden zu sein, verwandelte es sich ihnen selbst in eine peripatetische Schulstunde. Diese Verstimmung bewies mir klar, daß meine Theorie des geographischen Unterrichts irrig sei; ich gab sie daher auf.

Späterhin erreichte ich aber meine Absicht, daß sich

die Schüler durch Kenntniß des Wohnorts und ſeiner Umgebung in das Verſtändniß der Karten und ſelbſt des Globus hineinfinden ſollten, auf eine der mißglückten ſcheinbar ähnliche, aber doch von ihr weſentlich verſchiedene Weiſe. Ich zeigte ihnen nämlich beim geographiſchen Unterricht, den ich in Erlangen gab, zuerſt einen großen Plan unſerer Stadt. Mit dem lebhafteſten Intereſſe ſahen ſie den an, ſuchten alle Straßen auf, ihre Wohnungen und die ihrer Bekannten, eben ſo die Kirchen und andere öffenliche Gebäude. Sie konnten ſich gar nicht ſatt ſehen und das Aufſuchen hatte kein Ende.

Hierauf gab ich ihnen ein großes, ſehr genaues Blatt von Erlangen und ſeiner nächſten Umgegend. Die Stadt ſelbſt war zwar kleiner als im Plane, aber dennoch klar dargeſtellt. Zuerſt verglichen nun die Schüler ſorgfältig beide Darſtellungen der Stadt, bemerkten ihre Uebereinſtimmung, und wie ſie nur durch den verſchiedenen Maßſtab unterſchieden waren.

Dann aber ſuchten ſie auf der Karte alle Orte der Gegend auf, welche ſie von ihren Spaziergängen her ſehr wohl kannten; ſie verfolgten die Wege von der Stadt aus nach jenen Orten, Einer überbot den Andern. Die weniger Orientirten richteten ſpäter von ſelbſt ihre Ausflüge nach den ihnen unbekannten Punkten, andere ſchlugen auch neue Wege ein. Ohne daß ich ihnen irgend ein ſolches Orientiren zur peinlichen Aufgabe gemacht hätte, wußten ſie zuletzt in der Gegend wie auf der Karte Beſcheid; die Karte war ihnen nicht, wie Rouſſeau ſie tadelt, „nur ein vorſtellendes Zeichen, ohne Gedankenbild der vorgeſtellten Dinge".

Nach der Karte von der Erlanger Umgegend legte ich den Schülern die von Mittel-Franken vor. Nur einen kleinen Raum nahm jene Umgegend auf dieſer Karte ein. Dagegen erweiterte ſich der Umfang des

dargestellten Landes, die Schüler fanden Nürnberg, Fürth, Forchheim, Bamberg und andere Orte, welche sie kannten, auch Dörfer ꝛc., die sie auf dem Wege nach den größeren Orten gesehen hatten. —

Kaum brauche ich hinzuzufügen, wie ich ihnen nun auf anderen Karten Mittel-Franken als einen kleinen Theil Deutschlands, dieses als einen Theil Europas, und zuletzt Europa als einen Theil des — Erdglobus wies.

Gleich anfangs, da die Schüler noch mit der Erlanger Umgegend beschäftigt waren, besprach ich mit ihnen auf's Einfachste die Richtung der Weltgegenden, die Auf- und Untergangspunkte der Sonne in den verschiedenen Jahreszeiten und ihren Stand um Mittag. Straßen der Stadt, welche von Süden nach Norden laufen, über deren Südende also die Sonne zur Mittagszeit steht, erleichtern den Stadtkindern sehr das Orientiren. — —

Nur von den ersten Anfängen des geographischen Unterrichts ist hier die Rede. Frägt man nun: warum die eben beschriebene Verfahrungsweise den Anfängern zusage, jenes methodische Begehen der Gegend und das sich anschließende Kartenzeichnen aber gar nicht, so liegt der Grund, wie ich schon andeutete, einmal eben in dem den jüngern Knaben widerstrebenden Absichtlichen und Methodischen. In der Schule laßen sie sich's gefallen, wenn Alles seinen festen, gewiesenen Gang geht, aber unleidlich, ja ungerecht dünkt es ihnen, wenn der Schulzwang das ganze Leben, selbst die Spaziergänge beherrschen will. Dann ist's auch natürlich, daß der Anfänger lieber gute und schöne Karten ansieht, als daß er selbst mit Mühe und Noth schlechte, häßliche kritzelt. — Und wenn er bei diesem Besehen gewahr wird, daß er im Spazierengehen Kenntnisse erworben habe, so freut ihn

das, wie es den Bourgeois gentilhomme freute zu hören: er habe von Jugend auf Proſa geſprochen.

Nachdem ich, ſagt Raumer, auf ſolche Weiſe den Anfang gemacht, ſo war ich zweifelhaft, welchem geographiſchen Lehrbuche ich mich im Verfolg des Lehrens anſchließen ſolle. In den meiſten früheren Lehrbüchern vermißte ich eine richtige Dispoſition des Ganzen, wie Ordnung in Beſchreibung des Einzelnen; in vielen fehlte es an richtiger Auswahl des Stoffes und am richtigen Maaße deſſelben.

Der Mangel an richtiger Dispoſition des Ganzen zeigte ſich vorzüglich darin, daß die Verfaſſer nicht gehörig das, was Gegenſtand der allgemeinen Geographie iſt, von dem ſchieden, was in die Beſchreibung einzelner Welttheile und Länder gehört.

Wie ſehr in den früheren geographiſchen Lehrbüchern die Ordnung in Beſchreibung des Einzelnen mangelte, das möge folgende Aufzählung der Gebirge und Seen Deutſchlands beweiſen. Es heißt: „Die Hauptgebirge ſind: der Harz (der Brocken 3495 Fuß hoch), der Schwarzwald (mit dem 4610 Fuß hohen Feldberg), die rauhe Alp, die rhätiſchen und noriſchen Alpen (der Orteles oder Ortles 14,814½ Fuß, der Großglockner 11,982 Fuß, das Hochhorn 10,667 Fuß, der Platei-Kogel 9748 Fuß, der Watzmann 9150 Fuß Höhe), die carniſchen und juliſchen Alpen (der Terglou 10,845 Fuß), das Fichtelgebirge mit dem 3468 Fuß hohen Schneegebirge, der Kahlenberg, der Birnbaumerwald, die Sudeten mit dem Rieſengebirge (wo die 4950 Fuß hohe Rieſenkoppe), das mähriſche Gebirge (wo der 4280 Fuß hohe Spieglitzer Schneeberg), ein Theil der Karpaten, durch das Geſenke mit dem mähriſchen Gebirge und den Sudeten verbunden, der Thüringerwald, das Erzgebirge, der Speſſart, das Rhöngebirge, der Böhmer Wald (wo der Rachel 3904 und Arber 4500

Fuß hoch), das Wesergebirge, der Westerwald, Odenwald, die Ardennen, Vogesen, der Hundsrück u. s. w. Seen: der Boden- oder Bregenzersee (7 Meilen lang, 3 Meilen breit und über 300 Klafter tief), der Chiemsee, der Cirknitzer See, der Mansfeldische salzige und süße See, die mecklenburgischen, brandenburgischen und pommerschen Seen, der Dümmersee, die Traun- und Hallstätter Seen im Lande ob der Ens, das Steinhuder-Meer u. s. w."

Und dies Beispiel verworrener, unordentlicher Darstellung ist nicht aus der ersten besten Geographie, sondern aus dem sehr beliebten, selbst in's Polnische übersetzten Lehrbuch von Stein, und zwar aus der 14ten Auflage desselben entnommen.

Auch die richtige Auswahl des Stoffes und das richtige Maaß fehlt in vielen geographischen Lehrbüchern. Unbedeutendes geben sie wohl und übergehen das Wichtigste. Murray erwähnt z. B. in seiner Beschreibung von Köln Farina's Eau de Cologne, nicht aber den Kölner Dom. Höchst problematische, ja unzuverlässige Resultate der Naturforschung nimmt man auf, mit denen man nie die Jugend behelligen sollte, für sie gehört, so viel immer möglich, nur entschieden Wahres.

Dazu kommt, daß dem Geographen die scharfe Bestimmung seines Gegenstandes und die Grenze zwischen seinem Gebiet und den Gebieten vieler anderen Wissenschaften sehr schwer fällt, weil der Begriff der Geographie jetzt ein ganz anderer geworden, als er etwa noch zu Büsching's Zeit war. Es ist, als hätten sich in unserer Zeit alle Wissenschaften und Künste bei der Geographien ein Rendez-vous zu einem Familienfest gegeben, weil sie erst jetzt sich ihrer Verwandtschaft bewußt geworden. Da kommen Astronomen, Physiker, Botaniker, Zoologen, Mineralogen, Sprachforscher, Statistiker — wer kann sie

alle aufzählen? — zuſammen, bringen die Früchte unſäglicher Arbeit, um dieſe Früchte in Ein großes gemeinſames Werk zuſammenzufaſſen. Sie möchten gern Alles, was die weite Erde bietet, ſo zuſammenſtellen, daß es überblickt und begriffen werden könnte.

Wie wichtig iſt's nun, das rechte Maaß zu halten und die richtige Auswahl zu treffen, damit die Geographie nie in eine Hydrologie, Zoologie oder Mineralogie u. ſ. w. ausarte, überhaupt einzelne ihrer Theile nicht unverhältnißmäßig anwachſen. Daß Manche hierin ſehr fehlen, zeigen unter Anderm B. Hoffmann's geographiſche Schriften. In ſeinem „für alle Stände" beſtimmten Buche: „Deutſchland und ſeine Bewohner", nimmt die Beſchreibung des Rheins und ſeiner Zuflüſſe 63 Seiten ein; es werden von ihm 481 zum Rheingebiete gehörige Gewäſſer, dann 337 das Elb-, 215 des Oder-, 487 des deutſchen Donaugebiets aufgeführt. In dem Buche „Europa und ſeine Bewohner, ein Hand- und Leſebuch für alle Stände", von demſelben Verfaſſer, füllt ein Verzeichniß von gemeſſenen Höhenpunkten nebſt Angabe der Länge und Breite dieſer, zum Theil ganz unintereſſanten Punkte, nicht weniger als 191 Seiten. Ebendaſelbſt giebt Hoffmann für Leſer „aller Stände" gerade 100 Seiten lateiniſcher Namen der in Deutſchland vorkommenden Thiere, z. B. von 85 Eingeweidewürmern, 54 Helices, als: Helix holosericea, H. Olivieri, leucozona u. ſ. w. So füllt man auch jetzt Schulgeographien mit lateiniſchen Namen von Pflanzen und Thieren, welche die Knaben nie geſehen haben, vielleicht nie ſehen werden — und dabei rühmt man ſich eines verſtändigen Naturunterrichts und der Anſchauungsübungen.

Ich (Raumer) ſchrieb im Jahre 1831 ein Lehrbuch der allgemeinen Geographie, in welchem ich die angedeuteten Fehler meiner Vorgänger möglichſt zu

vermeiden suchte; spätere mögen wiederum verbessern, was in meinem Buche verfehlt ist.

Zugleich gab ich eine „Beschreibung der Erdoberfläche, eine Vorschule der Erdkunde" für Anfänger heraus, und legte sie im Verfolg des oben geschilderten geographischen Unterrichts beim Lehren zu Grunde. In dieser Beschreibung schicke ich einige ganz einfache Lehren der mathematischen Geographie voran, besonders die von der Kugelgestalt der Erde, die Begriffe von Axe, Pole, Aequator, Parallelkreise, Breite, Länge, Wendekreise, Polarkreise, Zonen. Dann handle ich kurz von den Landkarten, und daß diese die ganze Erde oder Theile derselben darstellen, und wie auf ihnen die Grade der Länge und Breite angegeben seien. Sehr förderlich fand ich es hierbei, einige einzelne Karten mit dem Globus vergleichen zu lassen. Ich frage z. B.: eine Karte stellt ein Land vor, das etwa von 9 bis 21 Grad Länge, von 36 bis fast zu 44 Grade Breite reicht, welches Land ist es? Oder: in welchem Lande kreuzt sich der Meridian von 40 Grad Länge mit dem Parallelkreis von 37 Grad Nordbreite? — Solche Aufgaben können sich die Kinder auch unter einander geben. —

War ich vom Stadtplan Erlangens bis zum Erdglobus aufgestiegen und hatte hieran die erwähnten Thatsachen der mathematischen Geographie geknüpft, so nahm ich nun mit Zuziehung der bekannten trefflichen Sydow'schen Karten meine „Beschreibung" durch. In dieser hatte ich, so viel möglich, nur Ganze zu charakterisiren, Zusammengehöriges auch zusammenzufassen gesucht. Was hierunter zu verstehen sei, ergiebt sich schon aus seinem Gegentheil, wie es in der mitgetheilten Stein'schen Aufzählung der Gebirge Deutschlands klar vor Augen liegt; doch will ich es näher andeuten. In der Beschreibung der Meere sind 5 Hauptmeere aufgeführt, alle übrigen Meere ꝛc. als

Ausläufer jener 5, als Verzweigungen dieſer 5 Hauptſtämme angegeben. Ebenſo faßte ich Gebirge zuſammen, die man ſonſt vereinzelt aufführt, als ſtünden ſie in gar keinem Zuſammenhange. So z. B. die Gebirge, welche den böhmiſchen Elbkeſſel umgeben; den Gebirgszug, der unter verſchiedenen Namen von Calabrien bis zum Peloponnes läuft, und von Macedonien aus einen Zweig zum ſchwarzen Meere ſendet.

Am Klarſten tritt dies Verfahren bei Angabe der Flüſſe heraus. Nach alter Weiſe, da man die politiſche Eintheilung der Erdoberfläche auch beim Beſchreiben der Gebirge, Flüſſe ꝛc. zu Grunde legte, da mußte z. B. der Rhein bei nicht weniger als 22 Ländern und Ländchen erwähnt werden; dem Lehrer blieb es überlaſſen, aus dieſen 22 zerſtreuten Erwähnungen ein Bild des Stromes kümmerlich zuſammenzuſtellen. Noch mehr. Wenn nicht bloß der ganze Rhein von der Quelle bis zum Meer, von den Alpen bis zur Nordſee in Eine Beſchreibung zuſammenzufaſſen iſt, ſondern auch alle ſeine Nebenflüſſe: Neckar, Main, Moſel, und die kleineren Flüſſe, welche ſich wiederum in dieſe ergießen, als: Kocher, Jaxt, Regnitz u. ſ. w., ſo dürfen hierbei nicht die Gebiete der Könige und Fürſten den Anhalt geben, ſondern nur das Gebiet des alten Königs Rhein, dieſes iſt als Ein Ganzes zu beſchreiben. — Es ſind in meiner Beſchreibung die wichtigſten Orte auf beiden Ufern jedes Fluſſes angegeben; verhältnißmäßig liegen nur wenige bedeutende Städte nicht an Flüſſen.

Das Buch iſt ſo kurz gefaßt, als es nur der Verſtändlichkeit unbeſchadet möglich war, auch in der Abſicht, um den Lehrern, die es beim Unterricht zu Grunde legen würden, nicht durch nähere Angaben, z. B. über den Charakter der Flüſſe, Gebirge u. ſ. w., das Beſte vorwegzunehmen, was ſie beim Lehren nach Gelegenheit hinzufügen könnten.

Es ist das Buch, so fern es beim Unterricht dient, eine Beschreibung von Karten, diese müssen mit ihm übereinstimmen. Das war aber, als es erschien, nicht der Fall, weil die in den Schulen gebräuchlichen Karten sich politischen Eintheilungen anschlossen, während meine Beschreibung, von politischen Grenzen absehend, vornämlich Gebirgen folgt. Sehr unbequem war es nun, z. B. den Zug der Alpen auf einzelnen Karten von Italien, der Schweiz, Deutschland u. s. w. zu verfolgen, um so unbequemer, da diese Karten meist nach verschiedenem Maßstabe entworfen. Diesem Uebelstande ist durch Sydow's Karten abgeholfen. Haben die Schüler mit Hülfe derselben den Ueberblick der Gewässer, Gebirge und Ebenen der ganzen Erde erhalten, dann erst mögen die politischen Karten eintreten. Mit Hülfe dieser geben sie zuerst die Grenze eines bestimmten Landes an, danach: welche von den bisher betrachteten Gebirgen, Flüssen ꝛc. zum Theil oder ganz dem Lande angehören. So gehören zu Frankreich: die Sevennen ganz, ferner die Nordseite der Pyrenäen, das Westende der Ardennen; von Flüssen: die Seine, Loire ꝛc. ganz, dagegen Rhone, Mosel, Maas ꝛc. nur zum Theil. Von französischen Städten, welche bedeutend genug sind, um vom Anfänger gemerkt zu werden, sind die meisten schon bei Aufführung der Flüsse genannt worden, so: Paris, Rouen, Bourdeaux, Lyon beim Verfolgen des Laufes der Seine, Garonne und Rhone.

Meere, Gebirge, Flüsse sind Elemente der Geographie, welche über alle Geschichte der Menschen hinausreichen; Städte aber sind die ältesten ausdauerndsten Monumente der Menschengeschichte. Abraham sah Damascus und wohnte bei Hebron, Jahrhunderte vor David war Jerusalem, Rom ist im dritten Jahrtausend. Welche Umwandlungen auch im Laufe der Zeiten die Völker treffen, ihre Sitze und Grenzen — die

Städte überleben meiſt allen Wechſel, verhältnißmäßig nur wenige ſehr bedeutende, wie Babylon, Perſepolys, Palmyra und Karthago, ſind der Verwüſtung ganz unterlegen. In kleineren Räumen und Zeitperioden zeigt unſer Vaterland dies Verhältniß der Städte zur Geſchichte. Mainz, einſt römiſch, dann Sitz der Erzbiſchöfe und Kurfürſten, ſpäter unter franzöſiſcher Herrſchaft, jetzt Darmſtadt gehörig; Trier und Köln, früher, wie Mainz, römiſche Städte, dann Sitze der Erzbiſchöfe und geiſtlichen Kurfürſten, jetzt preußiſch u. ſ. w.

Jene alten Städte nun, welche den Wechſel der Zeiten überlebten und die vor Menſchengedenken exiſtirenden Meere, Flüſſe und Gebirge, ſie ſind bleibende Monumente, welche zu kennen für alles ſpätere Geſchichtsſtudium der Schüler von unberechenbarem Werth iſt. Es wird ihnen dadurch leicht, das Geographiſche der alten Hiſtoriker zu verſtehen. Man gebe ihnen die Karten des alten Gallien, Spanien und anderer Länder, ſie werden ohne Weiteres im Arar die Saone erkennen, in der Matrona die Marne, im Baetis den Guadalquivir — in Rotomagus Rouen, in Lugdunum Lyon, in Caesarea Augusta Saragoſſa — im Abnoba mons den Schwarzwald u. ſ. w.

Der oben beſchriebene geographiſche Unterricht hat es bis hierher mit ſinnlicher Anſchauung zu thun, oder an dieſer ein ſtetes Anhalten. So haben die Schüler Meere, Gebirge, Ebenen, Flüſſe, Seen, die wichtigſten Länder, ihre Grenzen, Gebirge, Flüſſe und Städte kennen lernen. — Jetzt erſt dürfte es an der Zeit ſein, ihnen eine kurze, faßliche Charakteriſtik der Racen, Sprachen, Religionen und Regierungsformen zu geben.

Iſt Alles dies vorangeſchickt, ſo bleibt nur Weniges bei Beſchreibung einzelner Länder zu ſagen übrig,

nämlich das, was jedes bestimmte Land und Volk eigenthümlich charakterisirt und es von anderen unterscheidet. Hier wäre auch erst die genauere Beschreibung bedeutender Städte am rechten Platze, wo es angeht mit Vorzeigung von Bildern derselben. Nichts zu breit.

Auf solche Weise würde meines Erachtens der Grund gelegt für künftige geographische und historische Studien.

Jene erweitern und beleben sich durch das Lesen guter Reisebeschreibungen, der Zeitungen, Missionsberichte ꝛc. Die Schüler sind so weit orientirt, um sich nun selbst ohne fremde Hülfe mit Zuziehung guter Karten zurecht zu finden.

Und eben so sind sie hinlänglich auf der Erde zu Hause, um die Geographie früherer Zeiten zu verstehen.

Doch geschieht eine solche Steigerung und Erweiterung geographischer Kenntnisse vorzüglich durch Bücher und Karten. Nur beim ersten Anfang des Unterrichts berücksichtigten wir die Kenntniß eines ganz kleinen Theils der Erdoberfläche selbst, indem wir den Wohnort und seine Umgebungen in's Auge faßten.

Man dürfte fragen: ob ich denn meine frühere oben mitgetheilte Ansicht von der Methode des geographischen Unterrichts ganz aufgegeben habe? — Keineswegs, nur überzeugte ich mich, wie ich schon erzählte, daß das Aufnehmen der Umgegend des Wohnortes, womit jene Methode den Anfang macht, daß dies nicht für Anfänger geeignet sei. Aeltere Schüler dagegen, welche im Zeichnen Fortschritte gemacht, mögen es wohl versuchen. Diesem, ich möchte sagen profaischen Auffassen und Darstellen sollte jedoch immer ein poetisches zur Seite stehen, es sollten die Schüler das Landschaftszeichnen nach der Natur lernen, besonders eine Fertigkeit im Skizziren gewinnen.

Wenn Reiſen im deutſchen Vaterlande und in ſolche fremde Länder, welche uns Deutſchen vorzüglich lieb und werth, wenn dieſe die beſte Vorſchule zum Verſtändniß aller Länder und Völker der Erde ſind, ſo muß die Jugend mit Kenntniſſen und Fertigkeiten ausgerüſtet werden, die ihnen ſpäter auf dieſen Reiſen zu Gute kommen. Unter jenen Fertigkeiten nimmt aber das Landſchaftszeichnen — auch das Zeichnen von Bauwerken — eine bedeutende Stelle ein.

Wer im reiferen Alter über andere dem Reiſenden nöthige Kenntniſſe und Fertigkeiten Beſcheid verlangte, dem wäre zu rathen, dies aus den Reiſebeſchreibungen ausgezeichneter Männer — Göthe's, A. von Humboldt's u. A. — zu entnehmen. Aus den Leiſtungen dieſer Männer ergiebt ſich ihre Bildung."

Wir kommen nun zum Unterricht in den Naturwiſſenſchaften, welcher ohne Zweifel eine der Hauptaufgaben für die Volksſchule ſein muß, natürlich nur in einer gewiſſen Beſchränkung. Der Schüler wird wenigſtens ein kleines Bild von den verſchiedenen Zweigen dieſer Wiſſenſchaft, von den Naturgeſetzen und Naturerſcheinungen gewinnen müſſen. Naturwiſſenſchaft in ihrem ganzen Umfange in den Lehrplan der Volksſchule aufzunehmen, wird Niemand verlangen.

Raumer ſagt: „Es möchte den Lehrer der Naturkunde ein Schwindel ergreifen beim Blick auf den Umfang der Naturwiſſenſchaften und bei dem Erwägen der Geiſteskraft und Geiſtesarbeit, welche ſie verlangen. —

Was zunächſt den Umfang betrifft, ſo wächſt derſelbe von Tage zu Tage. Wenn Hipparch und Ptolemäus 1022 Sterne aufführen, ſo Lalande und Beſſel 50,000; kannten die Griechen und Römer 1500 Pflanzenſpecies, ſo enthält Steudel's Nomenclator botanicus von 1821 39,684 Arten,

nämlich das, was jedes bestimmte Land und Volk eigenthümlich charakterisirt und es von anderen unterscheidet. Hier wäre auch erst die genauere Beschreibung bedeutender Städte am rechten Platze, wo es angeht mit Vorzeigung von Bildern derselben. Nichts zu breit.

Auf solche Weise würde meines Erachtens der Grund gelegt für künftige geographische und historische Studien.

Jene erweitern und beleben sich durch das Lesen guter Reisebeschreibungen, der Zeitungen, Missionsberichte ꝛc. Die Schüler sind so weit orientirt, um sich nun selbst ohne fremde Hülfe mit Zuziehung guter Karten zurecht zu finden.

Und eben so sind sie hinlänglich auf der Erde zu Hause, um die Geographie früherer Zeiten zu verstehen.

Doch geschieht eine solche Steigerung und Erweiterung geographischer Kenntnisse vorzüglich durch Bücher und Karten. Nur beim ersten Anfang des Unterrichts berücksichtigten wir die Kenntniß eines ganz kleinen Theils der Erdoberfläche selbst, indem wir den Wohnort und seine Umgebungen in's Auge faßten.

Man dürfte fragen: ob ich denn meine frühere mitgetheilte Ansicht von der Methode des geographischen Unterrichts ganz aufgegeben habe? — Keinesweges, nur überzeugte ich mich, wie ich schon sagte, daß das Aufnehmen der Umgegend des Wohnorts, womit jene Methode den Anfang macht, nicht für Anfänger geeignet sei. Aber dagegen, welche im Zeichnen Fortschritte gemacht haben, mögen es wohl versuchen. Diesem [illegible] prosaischen Auffassen und Darstellen [illegible] mer ein poetisches zur Seite [illegible] Schüler das Land [illegible] nen, beson[illegible]

n fehlt.
ir, daß
ffen am
hiere zu
f's oder
ßen wohl
ig lernen
Verirrun-
Hoffnung,
erdics, da
g derſelben
ten für die,
und Natur-
et, die den
en.
Gegner fort,
was können
n die bei dem
tein mangeln?
merlichen Zeit,
n Seiten hin in
man da unſern
liſche und andere
uen wir uns nur,
en dieſen Lehrmit-

die irrige Meinung
urunterricht ungründ-
einer bedeutenden Höhe
aber, um ſo reicher, fei-
dem höhern Unterricht ent-
in.
ht gehört aber nicht auf die
nicht eben reicher Lehrapparat,
aat dürfte ſelbſt hin und wieder

die zweite Ausgabe vom Jahre 1841 nicht weniger als 78,005 Arten. So hat sich die Artenzahl der Botanik binnen 20 Jahren fast verdoppelt. In der Zoologie finden wir ein ähnliches Anwachsen. Wenn die 12te Ausgabe des Linné'schen Systems gegen 6000 Thierarten zählt, so rechnete Rudolph Wagner im Jahre 1834 c. 78000. Der größte deutsche Mineralog, Werner, der 1817 starb, er würde mindestens ein Drittel der gegenwärtig aufgeführten Species der Mineralien nicht dem Namen nach kennen.

Aehnliche Erweiterungen bieten Physik und Chemie; lassen sich dieselben nicht in Zahlen angeben, so kann man doch in diesen Doctrinen so vieles völlig Neue nachweisen, wovon man noch vor hundert Jahren keine Ahnung hatte.

Der Lehrer blickt über dieses weite Meer der Naturerkenntnisse und möchte verzweifeln, Anfang, Weg, und Ziel für die Schüler zu finden. Und diese Verzweiflung mehrt sich, wenn er sieht, bis zu welcher Höhe die Ausbildung der verschiedenen naturwissenschaftlichen Disciplinen gediehen ist, welche Ansprüche an Jünger und Meister gemacht werden. In den meisten Zweigen der Naturkunde führt die Mathematik das Scepter, und zwar die höhere; wer dieser nicht mächtig ist, dem scheint der Eingang zum Heiligthum ganz verschlossen zu sein.

Aber nicht genug an diesen, im Wesen der gegenwärtigen Naturwissenschaft liegenden Schwierigkeiten, treten dem Naturunterricht auf Schulen, von welchem zunächst die Rede sein soll, noch andere Hindernisse in den Weg, welche die Gegner dieses Unterrichts geltend machen.

Wofern ihr nicht etwa, sagen diese Gegner, mit Jacotot behauptet: man müsse auch das zu lehren im Stande sein, was man nicht versteht, so werdet ihr eingestehen, daß man den Naturunterricht aufge-

den müſſe, weil es an ſachverſtändigen Lehrern fehlt. Es iſt freilich nicht zu läugnen, antworten wir, daß früher die Unfähigkeit vieler Naturlehrer offen am Tage lag. Ohne Steine, Pflanzen und Thiere zu kennen, laſen ſie den Knaben aus Raff's oder Funke's Naturgeſchichte allerhand vor, ließen wohl gar Charakteriſtiken der Thiere ꝛc. auswendig lernen und fragten dieſe ab. — Doch von ſolchen Verirrungen kommt man allmälig zurück. Die Hoffnung, tüchtige Naturlehrer zu erhalten, wächſt überdies, da man in neuerer Zeit ernſtlich auf Bildung derſelben bedacht iſt, und deshalb auf den Univerſitäten für die, welche ſich dem Lehrfach der Mathematik und Naturwiſſenſchaften widmen, Seminare gründet, die den philologiſchen Seminaren entſprechen ſollen.

Hat man aber auch ſo, fahren die Gegner fort, auf dieſem Wege Naturlehrer gebildet, was können dieſe ausrichten, ſo lange den Gymnaſien die bei dem Naturunterricht unentbehrlichen Lehrmittein mangeln? Glaubt ihr denn, daß in unſerer kümmerlichen Zeit, da die Staatseinnahmen nach ſo vielen Seiten hin in Anſpruch genommen werden, daß man da unſern Gymnaſien naturhiſtoriſche, phyſikaliſche und andere Sammlungen ſchenken werde? Freuen wir uns nur, daß man die Univerſitäten mit allen dieſen Lehrmitteln verſieht. —

Solchen Einwendungen liegt die irrige Meinung zu Grunde, als wäre aller Naturunterricht ungründlich, wofern er nicht bis zu einer bedeutenden Höhe getrieben würde. Je höher aber, um ſo reicher, feiner, koſtbarer müßten die dem höhern Unterricht entſprechenden Lehrmittel ſein.

Ein ſolcher Unterricht gehört aber nicht auf die Volksſchulen, und ein nicht eben reicher Lehrapparat, über welchen man klagt, dürfte ſelbſt hin und wieder

in so fern ein Segen sein, als er die Lehrer zwingt, Maß zu halten."

Raumer will, daß der Naturunterricht möglichst früh beginne, namentlich die Anfänge desselben, weil den Kindern der natürliche Trieb einwohne, sich durch Anschauung von Krystallen und Blumen zu erfrischen. Die Bedenklichkeiten, die man in Bezug auf diesen Unterrichtszweig erhoben hat, beseitigt er in folgender Weise:

„Ist denn, fragen wir, Kenntniß der Natur und Freude an derselben einzig den Gelehrten vom Fache vorbehalten? ja nur den Gelehrten, welche auf der höchsten Höhe der Wissenschaft stehen? Giebt es nicht Grade der Erkenntniß, und kann sich nicht auch der Anfänger schon an der Wahrheit seines Grades erfreuen, weil er eben auch Wahrheit hat? — Der Lehrer stoße sich darum nicht an die 78,000 Species der Pflanzen, nicht an die Schwierigkeit bei Bestimmung der Gräser und Umbellaten! Wenn seine Schüler einige hundert charakteristische Pflanzen kennen, wenn sie die Entwicklung einzelner vom ersten Keimen bis zum Samentragen mit lebendiger Aufmerksamkeit verfolgt haben, so freue er sich des Geleisteten.

Eben das gilt für die andern Zweige der Naturgeschichte. Die meisten meiner Schüler in der Mineralogie konnten ihr nur ein Semester widmen. Ich mußte es mir klar machen, was sie wohl in dieser beschränkten Zeit, nicht halb und dämmernd, sondern ganz, klar und sicher lernen könnten; darum durfte ich das Ziel nicht zu weit stecken. Hier nur dies: daß die besseren Schüler eine befriedigende Kenntniß der bedeutendsten, einfachsten und klarsten Steingattungen, eine Ueberzeugung von der in ihnen waltenden Gesetzmäßigkeit durch eigene Anschauung davon trugen. *Der Naturlehrer* kann sich um so mehr dabei beruhi-

gen, wenn ſeine Schüler nur niedere Grade der Naturkenntniß erreichen, da doch zuletzt auch die größten Meiſter, welche die höchſten Grade erreichten, da ſie in aufrichtiger Demuth bekannten: quantum est quod nescimus.

Das Mehr oder Minder der Naturkenntniß unſerer Schüler, ſo höre ich Einige ſagen, das macht uns keine Sorgen, wohl aber die Ungewißheit, wie und womit wir den Unterricht beginnen ſollen. Haben wir uns doch überzeugt, daß bedeutende Männer hierbei Mißgriffe gemacht haben.

Jene Sorge, die rechten Anfänge zu finden, drückte mich, als ich vor 25 Jahren preußiſchen Bergeleven praktiſchen Unterricht im Gebirgsbeobachten geben wollte. Dies veranlaßte mich damals Folgendes über die Anfänge des geognoſtiſchen Studiums zu ſchreiben:

Ich will den Weg beſchreiben, welchen nach meinem Dafürhalten der Lehrling nehmen kann.

Zuerſt durchſtreife er kreuz und quer die Umgegend ſeines Wohnorts, und faſſe ihr Bild ſo lebendig, feſt und beſtimmt auf, daß er es nach Gefallen in ſich hervorrufen könne. Solch Auffaſſen iſt die Frucht eines abſichtsloſen, friſchen Genießens, dem ſich die ſinnig fröhliche, von wiſſenſchaftlichen Sorgen freie Jugend ganz hingiebt. So empfängt ſie in aller Unſchuld den einfachen Geſammteindruck der Gegend, den Eindruck verkümmre ihr kein künſtelnder Lehrer. Wenn ſich der Jüngling am blauen Himmel und glänzenden Wolkenzügen freut, an Eichenwaldung und blumenreichen Wieſen, über welche Schmetterlinge flattern, ſo bringe ihm kein Profeſſor einen Kyanometer, des Himmels Bläue zu meſſen, keiner ſage ihm: was ſtaunſt du in den Wald hinein, unterſuche lieber, ob jene Eichen zu Quercus robur oder zu Quercus pedunculata-gehören; was betrachteſt

du die Wiesenblumen so im Rummel wie einen gelben Teppich, nimm den Linné und bestimme die Species jener Ranunkeln. Kein Entomolog mahne ihn zur Jagd und zum Aufspießen der Schmetterlinge. So störe auch kein Gebirgsforscher den Jüngling, der andächtig hingerissen beschneiete Alpenketten anstaunt, vom Vollmond beschienene, geisterartige, silberduftige Riesengebilde — er spreche ihm dann nicht von Granit, Gneuß oder Kalkstein, vom Streichen und Fallen der Schichten. Wie sich der empfängliche Landschaftsmaler, der zartsinnige Dichter über Himmel und Erde freuen, so freue sich jedes jugendliche Herz. In dieser ersten paradiesischen Freude regt sich im Keime die Ahnung einer befreundeten Geisterwelt, deren Geheimnisse auch das längste, thätigste wissenschaftliche Leben nicht enthüllt und faßt. Aber die meisten Lehrer zerstören durch Zersplitterung der einfachen Natureindrücke gewaltsam selbst Kindern diese früheste Lebensfreude, den Zauber der vor Augen liegenden Märchenwelt. Verirrt sich doch der große Pestalozzi dahin, zu sagen: „Es ist gar nicht in den Wald oder auf die Wiese, wo man das Kind gehen lassen muß, um Bäume und Kräuter kennen zu lernen; Bäume und Kräuter stehen hier nicht in den Reihenfolgen, welche die geschicktesten sind, das Wesen einer jeden Gattung anschaulich zu machen ꝛc.“ So würden wir demnach das Kind schon in einen nach Linné's System angepflanzten Paradiesgarten führen müssen, da es denn Species für Species betrachtete. Mir kommt das vor, als behauptete jemand: man müsse das Kind keine Symphonie hören lassen, weil es da nur ein Gehörchaos auffasse; man solle ihm vielmehr zuerst die Stimme der ersten Violine allein vorspielen, dann die der zweiten, dann die der Bratsche, der Flöte, der Klarinetten, Trompeten ꝛc. *Die einzelnen* Stimmen hat es dann freilich, „fehlt

leider nur das geiſtige Band," was ſie eben zur Symphonie macht. Wie viel treffender handelte Jahn bei ſeinen Turnfahrten, bei denen es nicht hieß: wir gehen botaniſiren, geognoſiren, entomologiſiren, ſondern ſchlechtweg: wir gehn. Wie viel natürlicher iſt es auch, daß unſere Jugend auf deutſchen Univerſitäten von Zugvogel-Sehnſucht getrieben, das Vaterland durchwandert, ſich ſeiner Herrlichkeiten freut, ſie tief in's Herz ſchließt, ohne frühreif peinlich an ein doch meiſt kümmerliches Studiren einzelner Gegenſtände zu denken. — Ja, ich haſſe dies Analyſiren und todt Elementariſiren der erſten jugendlichen Natureindrücke, dies nüchterne, oberflächliche, liebloſe, frevelhaft der natürlichen Reife voreilende Verſtandesabrichten, das junge Herzen kältet und vor der Zeit alt macht. Mühſelig, freudlos können ſo Abgerichtete (wenn ihre gute Natur ſiegt) höchſtens mit leiblichen, dem gemüthloſen Verſtande dienenden Augen, lebloſe Begriffe in der Schöpfung zuſammenleſen, und die ſo begriffenen Kreaturen in eben ſo lebloſen Beſchreibungen abbilden, wie man in geſpenſtiſchen Wachsbildern lebendige Menſchen widerlich nachäfft. —

Es giebt aber ein nie erkaltendes, tiefſinnig gemüthliches, reifes Verſtehenlernen. Muß doch auch dieſes in Schutz genommen werden, da jenen eben geſchilderten Abrichtern als entgegengeſetztes Aeußerſtes ſolche gegenüber ſtehen, die den männlichen Verſtand hintenanſetzen, bis in ihr Alter mit Gewalt Kinder bleiben, fühlen, nur fühlen wollen. Zu ihnen gehören vorzüglich viele widerliche, ärmliche Dichterlinge unſerer Zeit, welche gern ſo recht kindlich mit der Natur thun möchten. Ihre erlogene Einfalt und Unſchuld verhält ſich zur ächten Kinderunſchuld, wie eine franzöſiſche Schauſpielerin, die naive Kammerjungfern ſpielt, zu einer wahrhaft edeln Jungfrau.

Wer sich Mannes fühlt, versuche es männlich mit so tiefem, dichterischem Gemüthe und riesenmäßigem Verstande die Natur aufzufassen und darzustellen, mit welchen Shakespeare Menschen und Menschenleben darstellte. — Doch kehren wir zu unserem Gegenstande zurück.

Sind nur die ersten Jugendkeime in heiliger Stille gepflegt, so wird der Verfolg der Bildung, den ich jetzt schildere, so prosaisch er auch erscheint, nie prosaisch sein. Erinnerungen jugendlicher, andächtiger Ahnungen werden zu Hoffnungen des Schauens, und beleben, stärken und beglaubigen jede Arbeit. Hast du den ungestörten, vollen, reichen Genuß einer Symphonie gehabt, dann wirst du dich der mühsamen Arbeit, jede Stimme derselben einzeln kennen zu lernen, gern unterziehen; jede Stimme ist dir kein todtes, sondern ein lebendiges Element der ganzen Symphonie, deren Gesammteindruck in deiner Seele lebt. Kennst du nun alle Stimmen einzeln und hörst dann die Symphonie wieder, so freuest du dich jeder einzelnen Stimme, wie des Zusammenklangs aller, und der frühere einfache, dunkle Gesammteindruck entfaltet und verklärt sich.

Auf ähnliche Weise schreitet der Lehrling von leidender Hingebung, unschuldigem Empfangen des Gesammteindrucks von Gegenden, zu einer thätigen Scheidung dieses Eindrucks in seine lebendigen Elemente fort. Das große einfache Bild der Gegend zerfällt in unzählige kleine von Städten, Menschen, Thieren, Bäumen, Blumen, und so faßt er dann auch die Berge, ihr Gestein und ihren Bau eigens in's Auge." —

Werner, der große Lehrer der Mineralogie, hat die wissenschaftliche Lehrmethode erst begründet. Vor ihm war kaum von einer wissenschaftlichen Mineralogie die Rede, von einem gründlichen Kennen, Be-

ſchreiben und Klaſſificiren der Steine. Man begnügte ſich mit Auffaſſung und Angabe der am meiſten in die Sinne fallenden Eigenſchaften derſelben. Das Gold, ſagte man, iſt gelb, glänzend und ſchwer; aber mit denſelben Worten konnte man den Kupferkies und Schwefelkies charakteriſiren, auch den Meſſing. Werner ſah ein, wie mangelhaft ſolche Charakteriſtiken waren, und wie ſie durchaus nicht ausreichten, um die Eigenthümlichkeit eines Steins oder einer Steinſpecies adäquat zu definiren, noch auch, um einen Stein, eine Species mit voller Sicherheit von andern zu unterſcheiden. Er meinte: nicht dieſe und jene beſonders hervortretende Eigenſchaft des Steines, ſondern alle und jede, die auffallendſten wie die heimlichſten, verſteckteſten, ſeine aufzufaſſen und auszuſprechen. In dieſem Sinne ſchrieb er ſeine „Lehre von den äußern Kennzeichen.“ Sachlich bezweckte er durch dieſelbe eine vollſtändige Erſchöpfung aller ſinnlichen Eigenſchaften der Steine; wörtlich aber die treffendſten, beſtimmteſten unwandelbaren Ausdrücke für jene Eigenſchaften, ihre Arten und Abſtufungen. In verbis ne simus faciles, ut conveniamus in re, war der Wahlſpruch, den er ſeinem Buche vorſetzte. Er führte auch die Kennzeichen in einer beſtimmten, wohl bedachten Ordnung auf.

Beſchrieb er nun einen Stein nach allen ſeinen Eigenſchaften, ſo band er ſich auf's Strengſte an Ordnung, Begriffsbeſtimmung und Ausdruck ſeiner äußern Kennzeichenlehre. Er ſuchte ſo die Geſammtheit der Eigenſchaften des Steins auf's Treueſte in Worte zu überſetzen, die Beſchreibung ſollte den Elementen des ſinnlichen Geſammteindrucks völlig entſprechen.

Auf ähnliche Weiſe definirte er die Steingattung, nur mit dem Unterſchiede, daß, wenn der einzelne Stein eine beſtimmte Farbe, eine beſtimmte Kryſtal-

Wer sich Mannes fühlt, versuche es männlich mit so tiefem, dichterischem Gemüthe und riesenmäßigem Verstande die Natur aufzufassen und darzustellen, mit welchen Shakespeare Menschen und Menschenleben darstellte. — Doch kehren wir zu unserem Gegenstande zurück.

Sind nur die ersten Jugendkeime in heiliger Stille gepflegt, so wird der Verfolg der Bildung, den ich jetzt schildere, so prosaisch er auch erscheint, nie prosaisch sein. Erinnerungen jugendlicher, andächtiger Ahnungen werden zu Hoffnungen des Schauens, und beleben, stärken und beglaubigen jede Arbeit. Hast du den ungestörten, vollen, reichen Genuß einer Symphonie gehabt, dann wirst du dich der mühsamen Arbeit, jede Stimme derselben einzeln kennen zu lernen, gern unterziehen; jede Stimme ist dir kein todtes, sondern ein lebendiges Element der ganzen Symphonie, deren Gesammteindruck in deiner Seele lebt. Kennst du nun alle Stimmen einzeln und hörst dann die Symphonie wieder, so freuest du dich jeder einzelnen Stimme, wie des Zusammenklangs aller, und der frühere einfache, dunkle Gesammteindruck entfaltet und verklärt sich.

Auf ähnliche Weise schreitet der Lehrling von leidender Hingebung, unschuldigem Empfangen des Gesammteindrucks von Gegenden, zu einer thätigen Scheidung dieses Eindrucks in seine lebendigen Elemente fort. Das große einfache Bild der Gegend zerfällt in unzählige kleine von Städten, Menschen, Thieren, Bäumen, Blumen, und so faßt er dann auch die Berge, ihr Gestein und ihren Bau eigens in's Auge." —

Werner, der große Lehrer der Mineralogie, hat die wissenschaftliche Lehrmethode erst begründet. Vor ihm war kaum von einer wissenschaftlichen Mineralogie die Rede, von einem gründlichen Kennen, Be-

ſolche Weiſe ſtört man die ruhig ſinnige Hingebung, das ſtille Auffaſſen der Geſammteindrücke.

Aber nach feſt empfangenem Geſammteindruck eines Minerals muß der Schüler, beſonders wenn er daſſelbe mit ähnlichen Mineralien vergleichen und von dieſen unterſcheiden will, da muß er jenen Eindruck in einzelne Eigenſchaften zerlegen, ja in die verſchiedenen Nüancen dieſer Eigenſchaften. Vergleicht er z. B. Gold mit Schwefelkies, ſo findet er freilich beide gelb, aber wie verſchieden iſt das reine, friſche Gelb des Goldes von dem bleichen in's Weißliche ſich ziehenden Gelb des Schwefelkieſes; er findet das Gold weich und geſchmeidig, während der ſpröde Schwefelkies mit dem Stahl reichliche, große nach Schwefel riechende Funken giebt u. ſ. w.

So ſtellt ſich ihm durch genaue Vergleichung der einzelnen Eigenſchaften beider Mineralien ihre große Verſchiedenheit klar und überzeugend heraus, welche er ohne ſolche Analyſe nur unbeſtimmt fühlt. Ja, bei vielen Steinen würde ihn ein mehr oberflächlicher Totaleindruck ohne genauere Analyſe ihrer Eigenſchaften ſehr irre führen; er würde z. B. ohne allen Zweifel einen ſchönen gelben geſchliffenen Bergkryſtall eher dem Topas beigeſellen, als daß er ihn mit einem Stück unſcheinbaren, undurchſichtigen, graulich weißen Quarzes für gleichartig hielte, wie es doch jener Bergkryſtall wahrhaft und weſentlich iſt.

Werner's Kennzeichenlehre iſt ſehr einfach; ſie ſollte ausreichen, künftige Bergofficianten zu befähigen, die ihnen im Leben vorkommenden Mineralien leicht zu erkennen. Er konnte ihnen nicht feine Unterſuchungen zumuthen. Ein Beiſpiel möge dies klar machen. Wenn der rein wiſſenſchaftliche Mineralog die ſpecifiſche Schwere eines Steins beſtimmen will, ſo thut er es mit Hülfe einer feinen Wage. Das ſpecifiſche Gewicht des Waſſers iſt die Einheit, nach der

lisation ꝛc. hat, die Gattung, der er angehört, dagegen gewöhnlich eine Mannigfaltigkeit von einander verwandten Farben und Krystallen ꝛc. umfaßt, welche charakterisirt werden muß.

Abgesehen von einer kurzen allgemeinen Klassifikationslehre, welche Werner vorausschickte, begann er nun seinen eigentlichen mineralogischen Vortrag mit der Lehre von den äußern Kennzeichen. Hierauf folgte eine an jene Lehre genau sich anschließende Beschreibung der Gattungen, dann ein flüchtiges Vorzeigen der beschriebenen. Der mündliche Vortrag, welcher an sich vortrefflich war, waltete also bei weitem vor, das Anschauen der Steingattungen trat dagegen sehr zurück.

Worte sind gut, sagt Göthe, aber sie sind nicht das Beste; das gilt hier gewiß. Wir strengten uns oft vergeblich an, erzählt Raumer, um nicht einzig Beschreibungen der Steine zu erhalten, sondern die Steine selbst kennen zu lernen, und vorzüglich war es die in Werner's Vorlesungen gemachte bittere Erfahrung, welche mich später veranlaßte, einen andern, ja den entgegengesetzten Weg beim Lehren der Mineralogie einzuschlagen.

Als natürlicher Anfang erschien mir's, den Schüler Steine betrachten zu lassen, ohne ihn dabei irgend mit mündlichen Explicationen zu behelligen. So erhält er zuerst einfache sinnliche Gesammteindrücke. Haften diese, so mag man ihm die Namen der betrachteten Steine sagen.

Mit der Lehre von den äußern Kennzeichen den Anfang zu machen, ist deshalb bedenklich, weil diese Lehre ja Resultat der durchgeführtesten Analyse der Gesammteindrücke in einzelne Eigenschaften ist. Man sollte nicht damit anfangen, dem Schüler zu sagen: an allen diesen Steinen bemerke nur die Schwere, an jenen nur die Farbe oder nur die Härte, denn auf

bei denen es Regel iſt: alle gleichartigen Flächen gleich groß darzuſtellen. Das Modell des Würfels hat ſechs gleich große Quadrate, das Modell des Oktaeders acht gleich große, gleichſeitige Dreiecke.

Vor Allem ſind die Anfänger nun im ſinnlichen Auffaſſen der Kryſtalle zu üben, es muß ihr Sinn für die ſchöne Symmetrie derſelben ausgebildet werden, und für ihre Verwandtſchaften, welche mit jener Symmetrie im innigſten Verhältniß ſtehen.

Wie nun meines Erachtens die Kryſtallkunde zu lehren ſei, kann hier nicht näher ausgeführt werden. Im Allgemeinen bemerke ich nur, daß der Lehrer ſich hüten muß, voreilig den Schüler vom ſinnlichen Auffaſſen auf das mathematiſche Betrachten hinzuweiſen. Es genügt dem Anfänger, zu wiſſen, daß der Würfel 6 Flächen, 12 Kanten und 8 Ecken hat; daß ſich aber Seite, Flächendiagonale und Axe eines Würfels verhalten, wie $\sqrt{1} : \sqrt{2} : \sqrt{3}$, das liegt ihm fern — ja mit dem Erkennen natürlicher Kryſtalle hat dies überhaupt nichts zu ſchaffen. Eben ſo wenig darf man ihm gewiſſe mathematiſche Hülfen geben. Er muß z. B. die 12 Kanten eines auf der horizontalen Tiſchplatte ſtehenden Würfels etwa ſo beſtimmen: 4 horizontale Kanten oben, 4 horizontale unten, 4 verticale. Er ſoll aber nicht nach Euklid berechnen: es ſind 6 4ſeitige Flächen, der Würfel hat daher $\frac{6 \times 4}{2} = 12$ Kanten. Daß dieſe Rechnung gar nicht ausreicht zum völligen Kennen der Geſtalten, das zeigt ſich an Kryſtallen, deren ſämmtliche Flächen zwar gleich viele Seiten, aber nicht Seiten von gleicher Art haben. Das Leuzitoeder hat z. B. 24 Trapezflächen, alſo $\frac{24 \times 4}{2} = 48$ Kanten; aber 24 dieſer Kanten ſind von den 24 andern ganz verſchieden.

er das der Steine bis auf drei oder vier Decimalstellen bestimmt. Ist z. B. das specifische Gewicht des Wassers = 1,000, so ist das des Goldes = 19,258. An so genaue Bestimmungen kann der Bergmann in der Regel nicht denken, wohl aber an solche, wie Werner sie giebt. Dieser stellt nämlich fünf Grade der specifischen Schwere auf, und muthet seinen Schülern mit Recht zu, diese Grade ohne Wage einzig durch Abwägen in ihrer darauf eingeübten Hand zu bestimmen. Er verlangt nur, daß sie auf solche Weise angeben können: Gold gehöre unter die Kategorie der „außerordentlich schweren" Mineralien, nicht daß seine specifische Schwere = 19,258 sei.

Was nun Werner den Bergofficianten nicht zumuthete, das dürfen wir noch weniger von den Anfängern in der Mineralogie fordern; auch sie mögen zuerst ihre Hand einüben, um die specifische Schwere zu schätzen.

Und was von dieser, das gilt von den meisten übrigen Eigenschaften. Werner stellte sie zwar alle erschöpfend auf, aber er gab nichts weniger als eine feine physikalische Darstellung jeder einzelnen, und ebensowenig findet man bei ihm eine mathematisch ausgebildete Krystallkunde.

Da die Krystallisation eines der wichtigsten Kennzeichen der Steine, wo nicht das wichtigste ist, so wollen wir bei derselben etwas verweilen.

Die Winkel der Krystalle sind mathematisch genau und fest, aber die Größe der Flächen wechselt in's Unendliche, unbeschadet jener Festigkeit der Winkel. So findet man z. B. selten einen kubischen Krystall mit sechs gleich großen Flächen, aber die rechten Winkel seiner Flächen und Kanten sind unwandelbar.

Dem Anfänger wird das Auffassen vielflächiger Krystalle durch diesen Wechsel der Flächengröße sehr *erschwert*, zur Hülfe giebt man ihm Krystallmodelle,

bei denen es Regel ist: alle gleichartigen Flächen gleich groß darzustellen. Das Modell des Würfels hat sechs gleich große Quadrate, das Modell des Oktaeders acht gleich große, gleichseitige Dreiecke.

Vor Allem sind die Anfänger nun im *sinnlichen* Auffassen der Krystalle zu üben, es muß ihr Sinn für die schöne Symmetrie derselben ausgebildet werden, und für ihre Verwandtschaften, welche mit jener Symmetrie im innigsten Verhältniß stehen.

Wie nun meines Erachtens die Krystallkunde zu lehren sei, kann hier nicht näher ausgeführt werden. Im Allgemeinen bemerke ich nur, daß der Lehrer sich hüten muß, voreilig den Schüler vom sinnlichen Auffassen auf das mathematische Betrachten hinzuweisen. Es genügt dem Anfänger, zu wissen, daß der Würfel 6 Flächen, 12 Kanten und 8 Ecken hat; daß sich aber Seite, Flächendiagonale und Axe eines Würfels verhalten, wie $\sqrt{1} : \sqrt{2} : \sqrt{3}$, das liegt ihm fern — ja mit dem Erkennen natürlicher Krystalle hat dies überhaupt nichts zu schaffen. Eben so wenig darf man ihm gewisse mathematische Hülfen geben. Er muß z. B. die 12 Kanten eines auf der horizontalen Tischplatte stehenden Würfels etwa so bestimmen: 4 horizontale Kanten oben, 4 horizontale unten, 4 verticale. Er soll aber nicht nach *Euklid* berechnen: es sind 6 4seitige Flächen, der Würfel hat daher $\frac{6 \times 4}{2} = 12$ Kanten. Daß diese Rechnung gar nicht ausreicht zum völligen Kennen der Gestalten, das zeigt sich an Krystallen, deren sämmtliche Flächen zwar gleich viele Seiten, aber nicht Seiten von gleicher Art haben. Das Leuzitoeder hat z. B. 24 Trapezflächen, also $\frac{24 \times 4}{2} = 48$ Kanten; aber 24 dieser Kanten sind von den 24 andern ganz verschieden.

Ein Anfänger, welcher subtrahiren kann, ist im Stande, nach einer andern Formel mit größter Leichtigkeit die Zahl der Ecken eines Körpers anzugeben, den er im Mindesten sinnlich aufgefaßt hat. Es ist jene Formel: die Zahl der Ecken eines Körpers ist gleich der Zahl seiner Kanten, von welcher man die Zahl seiner Flächen weniger 2 abzieht. Sage ich nun dem Anfänger von einem Körper, der 540 Kanten und 182 Flächen habe, so wird er nach der Formel augenblicklich finden: derselbe müsse 540 weniger 180, d. i. 360 Ecken haben. Gebe ich aber ihm, dem Anfänger, diesen Körper, so wird er nicht entfernt im Stande sein, denselben zu fassen, um etwa zu bestimmen, daß jene Ecken von sechserlei Art sind u. s. w. Ja, er ist vielleicht noch nicht fähig, ohne sich erst zu besinnen, die Zahl der Flächen, Kanten und Ecken eines Würfels anzugeben. Kurz, die Formel dient ihm, nach dem groben deutschen Ausdruck, zu einer Eselsbrücke, er begreift sie nicht und ebenso wenig das, was er mit ihrer Hülfe findet; und die Leichtigkeit, mit der er findet, hält ihn ab, auf rechtem Wege mit Anstrengung das Rechte zu suchen.

Wie aber, sagt Raumer, soll der Schüler lernen die Steine in Kennzeichen zu analysiren, sie in Bezug auf einzelne bestimmte Kennzeichen zu betrachten? Ich antworte: Die beste Anleitung giebt ihm das Durchgehen einer nach den Kennzeichen geordneten Sammlung, in welcher ihm bei jeder Gattung — so weit als möglich — die Reihenfolgen ihrer Farben, Krystallisationen u. s. w. vor Augen liegen. Der Lehrer braucht dann nur wenig hinzuzufügen, nur das, was der Schüler sieht, in Worte zu übersetzen, oder vom weiter geförderten Schüler in Worte übersetzen zu lassen. Diesem Durchgehen der Sammlung folge die allgemeine Kennzeichenlehre, welche nur eine Zusammenstellung der Kennzeichen ist, die der Schüler

ſchon beim Betrachten der einzelnen Gattungen kennen gelernt hat. Wenn dieſer nun auf ſolchem Wege in Sache und Wort gleichmäßig ausgebildet worden, dann erſt, nicht früher, iſt er reif zum Leſen von Mineralogien. Ueberſetzen mineralogiſche Schriftſteller Steine und Steingattungen in Worte, ſo vermag ein ſo gebildeter Schüler die Worte zurück in Steine und Steingattungen zu überſetzen. Jedes Wort iſt ihm ein lebendiges Zauberwort, welches die in ſeiner Seele ſchlummernden, früher empfangenen Bilder erweckt.

Damit aber jedes Wort das entſprechende Bild in der Seele erzeuge, ſo muß, wie oben erwähnt, alle Zweideutigkeit vermieden werden, und für den beſtimmten Stein, für die beſtimmte Eigenſchaft nur ein beſtimmtes Wort gelten. Das wollte Werner mit ſeinem Wahlſpruch: in verbis ne simus faciles, ut conveniamus in re. Doppelt gilt aber: in rebus ne simus faciles, ut conveniamus in verbis. Wortverſtändigung iſt nur möglich unter Sachverſtändigen; die größte Beſtimmtheit in Worten, der beſtimmteſte Ausdruck hilft dem Schüler zu nichts, wofern nicht die beſtimmteſten entſprechenden Eindrücke ſeiner Einbildungskraft eingeprägt ſind, welche der Ausdruck, das Wort, in ſeiner Seele wieder hervorruft. „Was mein Auge," ſagt Forſter in den Anſichten vom Niederrhein, „unmittelbar vom Gegenſtande empfing, das giebt keine Beſchreibung dem Andern wieder, der nichts hat, womit er mein Objekt vergleichen kann. Der Botaniker beſchreibe dir die Roſe in den paſſendſten Ausdrücken ſeiner Wiſſenſchaft, er benenne alle ihre kleinſten Theile, beſtimme deren verhältnißmäßige Größe, Geſtalt, Zuſammenfügung, Subſtanz, Oberfläche, Farbenmiſchung, kurz er liefere dir eine ſo pünktlich genaue Beſchreibung, daß ſie, mit dem Gegenſtande ſelbſt zu-

sammengehalten, nichts zu wünschen übrig läßt: so wird es dir, wenn du noch keine Rose sahest, doch unmöglich sein, ein Bild daraus zu schöpfen, das dem Urbilde entspräche; auch wirst du keinen Künstler finden, der es wagte, nach einer Beschreibung die nie gesehene Blume zu zeichnen. Ein Blick hingegen, eine einzige Berührung durch die Sinnesorgane, und das Bild ist auf immer seiner Phantasie unauslöschlich eingeprägt." — Könnte jemand zweifeln, ob Forster Recht habe, oder jener Gelehrte, der sich rühmte, ein Antikenkabinet so vollkommen beschrieben zu haben, daß es immerhin verloren gehen möchte, weil ein geschickter Bildhauer dasselbe nach der Beschreibung auf's Treffendste wieder herstellen könnte? — Giebt man Forstern Recht, woran ich nicht zweifele, so giebt man damit auch zu, daß der Versuch ganz thöricht sei, die Steinkunde einzig durch mündliches Lehren und durch Bücherlesen erlernen zu wollen.

Was hier von der Mineralogie im Speciellen gesagt ist, findet seine Anwendung auch bei den übrigen Zweigen der Naturwissenschaften, in so fern dies den Gang der Lehrmethode betrifft.

Von der Geometrie gehören nur die ersten Elemente in den Unterrichtskreis der Volksschule. Sie umfassen nur die Lehre vom Punkte, Linie, Fläche, von den Figuren in der Fläche und von den Körpern. Die Volksschule schickt gleichsam nur das Anschauliche, Einleitende voraus. Die durch Pestalozzi und seine Schule aufgekommene Formenlehre kann man mit Recht für eine Propädeutik der Geometrie ansehen. Allein mit den Körpern begann Pestalozzi nicht, sondern, dem bis zur Caricatur getriebenen Elementarisiren gemäß, mit dem Punkte, mit dem unmeßbaren, dimensionslosen Punkte. Darauf ging er zu Linien über und verlor sich in zahl- und zwecklose *Combinationen*. Endlich kam er zu Flächen, von

Körpern war in der bekannten Schmid'ſchen Formenlehre, der Vorläuferin vieler andern, ſo gut als nicht die Rede, das Wenige aber iſt wirklich nicht der Rede werth.

Spätere fühlten wohl die Nothwendigkeit, mit einem Körper anzufangen, etwa mit dem Würfel, aber einzig, um an demſelben den Abſtraktionsprozeß zu zeigen, durch welchen man vom Körper zum Punkt gelange. Sobald ſie dies in der Kürze gethan, gingen ſie meiſt ſogleich zum Combiniren von Punkten, Linien ꝛc. und zu anderen Operationen über; es war wieder das Vorige. Wie bedeutend und einflußreich uns nun die Formenlehre auch erſcheint, wie ſehr man den verſtändigen Fleiß und die große Mühſamkeit auch achtet, mit welcher vorzügliche Pädagogen dieſe neue Diſciplin bearbeiteten, ſo kann man doch die Art, wie ſie es angriffen, unmöglich für die richtige halten.

Raumer meint, der geometriſche Unterricht ſolle nicht mit ſo kurzer Analyſe eines oder des andern Körpers in ſeine geometriſchen Elemente, vielmehr mit genauer, ausdauernder Betrachtung vieler mathematiſchen Körper beginnen. Sind aber Körper der Anfang und zugleich das Ende der Elementargeometrie, ſo frägt ſich's: welche Körper? Etwa jene bekannten, die in jeder Stereometrie behandelt werden: Prisma, Pyramide, Kugel, Kegel, Cylinder? — vielleicht auch die 5 regelmäßigen Körper?

Wenn man dieſe letzteren zunächſt im Auge hat ſo ſollte uns faſt das Urtheil Montúclas zurückſchrecken. Er verglich die Theorie der regelmäßigen Körper mit alten Bergwerken, welche man verlaſſen, weil die Ausbeute nicht die Koſten decke. „Die Geometer, fuhr er fort, betrachten ſie höchſtens als einen Gegenſtand des Zeitvertreibs oder als Veranlaſſung zu irgend einem ſeltſamen Problem.“ Dieſe alten Bergwerke ſind aber wieder aufgenommen und geben

große Ausbeute, aus dem bloßen Zeitvertreib ist ein heiliger Ernst geworden. Zu vielen jener Körper, welche die alten Mathematiker mit geometrischem Kunstsinn construirten, sind in unserer Zeit Originale in der Natur gefunden worden; ja nicht bloß die altbekannten Körper fand man, sondern eine zahllose Menge anderer schöner Gestalten, in denen sich Gesetze offenbaren, welche kein Mathematiker geahnet hatte.

Daß ein richtig behandeltes Lehren der Krystallkunde das leisten und dem entsprechen würde, was man mit der Formenlehre beabsichtigt, darin wurde Raumer durch diese nahe liegende Betrachtung bestärkt. Es füllt, sagte er, jeder Körper einen bestimmten Raum aus, und da frägt es sich:

1) welche Gestalt hat der Körper oder der Raum, welchen er ausfüllt?
2) welche Größe hat er, oder wie groß ist der Raum, welchen er ausfüllt?

Analoge Fragen lassen sich bei begrenzten Flächen aufwerfen. Vergleicht man nun 2 Körper oder 2 Flächen, so können diese sein:

a) gleich an Gestalt und Größe, congruent. Z. B. 2 gleich große Quadrate oder Würfel. Die Quadrate decken sich, die Würfel würden in dieselbe Matrize passen;

b) gleich an Gestalt, ungleich an Größe, ähnlich. Z. B. 2 ungleich große Würfel oder Quadrate. Von 2 ähnlichen (aber nicht congruenten) Körpern ist der kleinere A als der größere B im verjüngten Maßstabe anzusehen. Ist eine Linie des A etwa $\frac{1}{2}$ der ihr entsprechenden Linie von B, so stehen alle einander entsprechenden Linien beider Körper in demselben Verhältniß von 1 zu $\frac{1}{2}$;

c) ungleich an Gestalt, gleich an Größe, gleich.

z. B. ein Quadrat und eine Raute von gleicher Grundlinie und Höhe; ein Quadrasprisma und ein Granatoeder, wenn die Endkante des Prisma gleich der kurzen Diagonale der Granatoederraute, die Seitenkanten doppelt ſo lang als jene Diagonale ſind;

d) ungleich an Geſtalt und Größe.

Die Formenlehre hat es nun, wie ihr Name ſchon bezeugt, vorzugsweiſe mit der Geſtalt der Körper und Flächen zu thun — ebenſo die Kryſtallkunde. Dieſe berührt nur gelegentlich den körperlichen Inhalt, betrachtet vielmehr die Geſtalt der einzelnen Kryſtalle, vergleicht auch die Geſtalten mehrerer, vornämlich um zu erforſchen, ob ſie einander verwandt ſeien oder nicht.

Das elementare Lehren der Kryſtallkunde beſchäftigte Raumer viele Jahre hindurch, aus dem Lehren ging ſein „Verſuch eines ABC-Buchs der Kryſtallkunde" hervor.

„Bei dieſem Lehren erfuhr ich, ſagt er, wie nicht bloß Aeltere, ſondern ſelbſt Knaben von 10 oder 12 Jahren durch die ſchönen mathematiſchen Körper angezogen wurden und wie feſt ſich die Bilder derſelben ihrer Seele einprägten; ſo feſt, daß geübtere die Verwandlungsreihen verwandter Körper genau beſchrieben, ohne Modelle vor Augen zu haben.

Wer mittelſt der elementaren Kryſtallkunde in die Geometrie eingeführt wurde, dem dürfte hierdurch das Verſtändniß der alten griechiſchen Geometer ſehr erleichtert werden. Er würde nicht mit den neueren Mathematikern fragen: wozu doch die Betrachtung der regelmäßigen Körper nütze? und überhaupt befähigter ſein, nach Weiſe der Alten zu lernen. Die Vernachläſſigung dieſer Weiſe beklagten ſchon Fermat, Neuton und Montücla. Letzterer charakteriſirt die Methode der Alten als eine ſolche, welche

zu Auge und Verstand durch Figuren und ausführliches Beweisen spreche. Er klagt, daß sich die neueren Mathematiker durch die außerordentliche Leichtigkeit der algebraischen Analyse in ein irriges Extrem hätten verlocken lassen. „Wirklich, sagte er, hat die alte Methode gewisse Vorzüge, welche ihr Jeder zugestehen muß, der sie nur einigermaßen kennt. Immer lichtvoll verbreitet sie Klarheit, indem sie zugleich überzeugt, statt daß die algebraische Analyse den Verstand zur Beistimmung nöthigt, ohne ihn zu erleuchten. Bei der Methode der Alten bemerkt man genau alle Schritte die man thut, keine einzige Verknüpfung zwischen dem Prinzip und der letzten Folgerung aus dem Prinzip entgeht aus dem Verstande; bei der algebraisch analytischen Methode dagegen sind alle Zwischenglieder gewissermaßen weggelassen, und man wird nur durch die gesetzmäßige Verkettung überzeugt, welche, wie man weiß, in dem Mechanismus der Operationen statt hat, die einen großen Theil der Lösung bilden."

„Vom pädagogischen Standpunkt aus betrachtet, wird Niemand nach dieser mitgetheilten Charakteristik in Zweifel sein: ob die geometrische Methode der Alten in formaler Hinsicht den Vorzug vor der analytischen der Neuen verdiene."

„An einem anderen Orte habe ich auch gezeigt, wie verwerflich es sei, den Knaben Formeln zu geben, durch deren Hülfe sie leicht berechnen, was sie nur durch Anschauung finden sollten. So z. B. wenn ein Schüler, der kaum weiß, wie viel Flächen, Kanten und Ecken ein Würfel hat, wenn ein solcher nach einer Formel auf der Stelle durch bloße Subtraction die Eckenzahl eines Körpers von 182 Flächen und 540 Kanten findet, ohne im Geringsten den Körper zu begreifen." —

Daß das Rechnen einer der wichtigsten Lehrgegenstände der Volksschule ist, wird uns wohl Jeder

ohne ausführlichen Beweis zugestehen. Die Methoden von heut sind ganz verschieden von denen früherer Zeiten. Das älteste in Deutschland erschienene Lehrbuch der Rechenkunst hat Georg Peurbach zum Verfasser und führt den Titel: Elementa Arithmetices. Algorithmus de numeris integris, fractis, Regulis communibus et de Proportionibus. Autore Georgio Peurbachio. Omnia recens in lucem edita fide et diligentia singulari. Anno 1536. Cum praefacione Phil. Melanth.

Raumer schildert Peurbach's Lehrgang folgendermaßen: „Seine Arithmetik beginnt mit der Betrachtung der Zahlen. Die Mathematiker, sagt er, theilen sie in 3 Arten, in Einer (digiti), die kleiner als ein Zehner (1—9), in articuli, welcher sich in 10 gleiche Theile ohne Rest zerlegen lassen, und in zusammengesetzte Zahlen (numeri compositi), deren jede aus einem Einer und einem articulis besteht. Die Einheit (unitas) aber ist keine Zahl, sondern das Princip aller Zahlen, sie verhält sich zur Zahl, wie der Punkt zur Größe. In der Arithmetik pflegt man nach Art der Araber, welche sie zuerst erfanden, von der Rechten zur Linken zu operiren. Jede Ziffer (figura), welche auf der ersten Stelle zur Rechten steht, hat den Werth ihres ursprünglichen Namens; dieselbe auf der zweiten Stelle gilt 10mal, auf der dritten 100mal, auf der vierten 1000mal mehr als auf der ersten und so fort.

Das zweite Kapitel handelt von der Addition. Mehrere Zahlen in Eine zu vereinigen. Schreibe dieselben so, daß alle Ziffern der ersten Stelle (Einer) unter einander zu stehen kommen, eben so die der zweiten und so fort. Hast du sie auf diese Weise geordnet, so ziehe unter ihnen eine Linie, und fange dann an von der Rechten zu operiren, indem du alle Zah-

len der ersten Reihe (Einer) addirst. Aus solcher Addition geht entweder ein Einer oder ein articulus oder endlich eine zusammengesetzte Zahl hervor. Wenn ein Einer, so schreibe ihn unter die Linie, und zwar senkrecht unter die Einer; ist es ein articulus, so schreibe eben dahin eine Null und addire den Zehner zur zweiten Reihe; ist es endlich ein numerus compositus, so schreibe den Einer unter die Einer, den Zehner rechne zur zweiten Reihe. Auf gleiche Weise verfahre mit dieser zweiten Reihe, vergiß aber nicht den, bei Addition der ersten Reihe etwa erhaltenen Zehner hinzuzufügen. Bist du mit der zweiten Reihe fertig, so gehe zur dritten, vierten u. s. w. fort. Wenn du zur letzten Stelle gekommen, so kannst du, wenn die Addition Zehner giebt, dieselben ohne Weiteres in die Summe setzen."

Wie die Addition, ganz so lehrt Peurbach die anderen Species, auch die Exempelproben. Bei der Multiplication empfiehlt er besonders das Einmale eins. „Hast du dies nicht inne, sagt er, so versicher' ich dir, wofern du dir nicht Mühe giebst es zu lernen, wirst du keine Fortschritte in der Rechenkunst machen."

Dies sei genug zur Charakteristik der etwa vierhundert Jahre alten Rechenschaft Peurbach's; seiner Weise entsprach der Rechenunterricht bis auf unsere Zeit hinab. In diesem Unterricht springt, wie gesagt, der Unterschied der alten und der neu aufgekommenen Lehrweise vorzüglich in die Augen. An einem einzelnen Fall dies zu zeigen, möge der Leser Peurbach's Urtheil über das Einmaleins mit einer Aeußerung Diesterweg's vergleichen. Dieser sagt: „die Alten legten das (sogenannte alte und berühmte) Einmaleins bei allem Rechnen zu Grunde, und machten mit ihm den Anfang, ließen es gleich in der Fibel mit abdrucken und prägten es dem Gedächtniß der *Kinder mechanisch* ein. Heut zu Tage spielt es eine

mehr untergeordnete Rolle, und man ſieht aus dieſem einen Beiſpiele, wie weit wir in dem Rechenunterrichte die guten Alten hinter uns zurücklaſſen. Man vergönne dieſer freudigen Bemerkung hier eine Stelle. Dieſes Einmaleins ſteht jetzt neben und hinter dem Eins und Eins und dem Eins weniger Eins, welche wir früher aufgeſtellt haben, und es geht dem Eins in Eins, das noch folgt, vorher."

Zur Charakteriſtik des alten und neuen Rechenunterrichts möge Folgendes dienen.

Das Ziel des alten war: die Kinder ſollten addiren, ſubtrahiren u. ſ. w. können; man bezielte eine Rechenkunſt, nicht Rechenkunde, arithmetiſche Theorie. Wie der Handwerksmeiſter dem Jungen das Handwerk beibringt durch kategoriſches Befehlen: zuerſt thu' das, dann das, ſo brachte man den Kindern das Rechnen bei, ohne warum und darum; ohne daß der Lehrer irgend darauf ausging, dem Schüler Einſicht in ſein (des Schülers) eigenes Thun beizubringen; es galt nur Fertigkeit, welche der Schüler durch vieles Ueben erlangte. Ein ſolches Lehren ward beſonders dadurch möglich, daß man nur ſchriftliches Rechnen trieb.

Peſtalozzi und ſeine Schule bekämpften dieſe Lehrweiſe, nannten ſie mechaniſch, eines denkenden Menſchen unwürdig. Das Kind, ſagten ſie, müſſe wiſſen, was es thue, nicht nach des Lehrers Anweiſung, ohne alle Einſicht operiren. Die Einſicht ſei eben die Hauptſache, die Uebung des Verſtandes, um ſich rein menſchlich zu bilden, auch ohne allen Bezug auf künftigen Lebensgebrauch. Einige meinten ſelbſt: wofern der Schüler nur auf methodiſche Weiſe jene Einſicht gewonnen, ſo ergebe ſich die Ausübung von ſelbſt, durch das rechte Wiſſen ſei man auch der Kunſt Meiſter.

Die alte Lehrweiſe, welche auf unermüdetes Ein-

üben drang, bildete fertige, sichere mechanische Rechner. Die Schüler verfuhren nach traditionellen Regeln, welche sie nicht verstanden, ja die Lehrer selbst mochten jene Regeln häufig auch nicht verstehen; so wenig als der Maurermeister, welcher dem Jungen zeigt, wie er mit dem, durch zwei Knoten in 3, 4 und 5 Fuß getheilten Seil einen rechten Winkel bilden solle, den pythagoreischen Lehrsatz zu beweisen im Stande ist.

Ward nun der Schüler für viele im Leben vorkommende Rechnungen vortrefflich dressirt, so wußte er sich jedoch gar nicht zu helfen, wenn ihm ein Fall vorkam, auf welchen er sein Erlerntes nicht ganz so anwenden konnte, wie er es überkommen. Eben dies trat ein, wenn er zur Algebra übergehen, wenn er etwa nur die Proportionen der von ihm viel geübten Regel de Tri durch Buchstaben darstellen sollte. Die Algebra verlangt durchaus klare, abstrakte Einsicht in die arithmetischen Operationen und Verhältnisse, sicheres Scheiden bekannter Größen von unbekannten, welche gesucht und erschlossen werden sollen, und Verständniß, wie man hierbei in den verschiedensten Fällen zu verfahren habe. Alles dies fehlt dem bloßen Routinier, für welchen traditionelle Verfahrungsregeln denken. Ebenso mußte ein verständiges Kopfrechnen fehlen, bei welchem der Schüler selbstständig zu arbeiten genöthigt ist; was man Kopfrechnen nannte, war nichts Anderes, als ein inneres Schauen der Ziffern und ein inneres Opeririren mit den Ziffern. —

Dem alten Rechenmechanismus traten vorzüglich drei Gegner entgegen, zwei davon haben wir so eben erwähnt.

Zuerst die mehr und mehr ausgebildete Algebra. Diese „stellt besondere Fälle auf allgemeine Weise dar, behandelt jede besondere Rechnungsart so allge-

mein, daß der Gang der Rechnung oder das Gesetz, nach welchem die gesuchte Größe gefunden ward, deutlich ausgedrückt wird. Die Buchstaben bezeichnen Zahlen überhaupt, unbestimmte Zahlen, jeder Buchstabe kann alle möglichen Zahlen bedeuten."

In der Algebra trat demnach der allgemeine Verhältnisse und Gesetze suchende Verstand, dem, nach unverstandener Regel eingeübten, nur Fertigkeit bezweckenden, Zifferrechnen entgegen.

Ebenso geschah dies von Seiten des, besonders in neuerer und neuester Zeit stärker hervortretenden wahren Kopfrechnens, statt des gewöhnlichen Operirens mit innerlich geschauten Zifferbildern. Man erkannte, daß dem Schüler von einem solchen Kopfrechnen aus vielfach das rechte Verständniß des mechanischen Zifferrechnens erst aufgehe. Unter Anderm dadurch, daß es ihn zwang, viele Operationen beim Kopfrechnen in einer Folge vorzunehmen, welche von der Folge beim Zifferrechnen ganz abwich, ja ihr entgegengesetzt war. Viele Erleichterungsmittel beim Kopfrechnen waren Frucht des Nachdenkens und der Einsicht, Mittel, deren man beim gewöhnlichen Zifferrechnen selten bedurfte.

Der dritte Gegner der alten Rechenweise war die, besonders durch Pestalozzi und seine Schule sehr hervorgehobene Anschauung. Wenn die Algebra arithmetische Gesetze aus dem concreten Zahlenrechnen entwickelte und in abstracto begrifflich aufstellte, so suchte Pestalozzi dagegen Anschauungsmittel, welche allem Zahlenrechnen vorausgehen mußten, ohne welche dies Rechnen fundamentlos sei. So wie sich aus dem concreten Zahlenrechnen die Algebra entwickelt, so sollten sich hinwiederum die Begriffe der Zahlen an sich aus dem sinnlichen Betrachten zählbarer Gegenstände von mancherlei Art entwickeln. Die Mutter, sagt Pestalozzi, solle dem Kinde Erb-

sen, Steinchen, Hölzchen ꝛc. zum Zählen auf den Tisch legen, und wenn sie ihm das Steinchen, Hölzchen zeige, nicht sagen: das ist Eins, sondern das ist ein Steinchen ꝛc. „Wenn nun, fährt er fort, die Mutter also das Kind verschiedene Gegenstände, als z. B. Erbsen, Steinchen ꝛc. als 1, 2, 3 ꝛc. erkennen und benennen lehrt, so bleiben bei der Art, wie sie selbige dem Kinde zeigt und vorspricht, die Wörter eins, zwei, drei immer unverändert stehen, hingegen die Wörter: Erbsen, Steinchen, Hölzchen ꝛc. verwechseln sich allemal mit der Abwechselung des Gegenstandes, den sie ihrem Kinde als 1, 2, 3 in die Augen fallen macht, und durch dieses fortdauernde Bleiben des einen, so wie durch das fortdauernde Abändern des andern sondert sich dann im Geist des Kindes der Abstraktionsbegriff der Zahl, das ist, das bestimmte Bewußtsein der Verhältnisse von Mehr und Minder, unabhängend von den Gegenständen, die als Mehr oder Minder dem Kinde vor Augen gestellt werden."

So weit schließt sich Pestalozzi an die Art an, wie man von jeher, naturalisirend, den Rechenunterricht begonnen hatte. Man lehrte das Zählen an Bohnen u. s. w., besonders auch an den Fingern. „Das kannst du an den Fingern zählen", ist ein altes Wort.

Nun geht aber Pestalozzi weiter zu Kunst- und Schulmitteln der Anschauung. Er und sein Mitlehrer Krüsi arbeiteten zu dem Ende Anschauungstabellen aus. Auf der ersten sind die Zahlen 1 bis 10 durch Striche dargestellt; in der obersten wagrechten Reihe stehen 10 I, in der zunächst folgenden unteren 10 II, endlich in der 10ten sind 10 Zehner in Strichen dargestellt. Auf 175 Seiten werden acht mit diesen Strichen vorzunehmende Uebungen mitgetheilt.

Die zweite Anſchauungstabelle iſt in Form eines Quadrats, das in 10 mal 10 kleine Quadrate getheilt iſt. Die 10 Quadrate der oberſten wagrechten Reihe ſind uneingetheilt, jedes Quadrat der zweiten wagrechten Reihe iſt durch einen ſenkrechten Strich gehälftet, jedes der dritten Reihe durch zwei ſenkrechte Striche gedrittelt..... Zuletzt iſt jedes der 10ten Reihe durch 9 ſenkrechte Striche in 10 gleiche Theile getheilt.

An die zweite Anſchauungstabelle ſchließt ſich die dritte Tabelle im zweiten Heft der „Anſchauungslehre der Maßverhältniſſe" genau an. Es iſt wieder ein großes Quadrat, das in 10 mal 10 kleinere Quadrate getheilt iſt. Das erſte kleine Quadrat der erſten wagrechten Reihe iſt uneingetheilt, das zweite durch einen wagerechten Strich gehälftet, das dritte iſt gedrittelt.... das zehnte durch 9 wagerechte Striche in 10 gleiche Theile getheilt. Ganz ſo ſind die 10 Quadrate der erſten ſenkrechten Reihe durch ſenkrechte Striche, wie es (dem 1 mal 1 entſprechend) eine Verbindung der Theilung der oberſten wagrechten Quadrat-Reihe mit der Theilung der erſten Reihe ſenkrechter Quadrate ergiebt. Das hundertſte kleine Quadrat, welches in dem umfaſſenden großen Quadrate dem 1ſten ungetheilten kleinen diametral gegenüber liegt, zerfällt daher in 10 mal 10 ganz kleine Quadrate, deren eins $= \frac{1}{10000}$ des umfaſſenden Quadrats.

Auch die zweite Tabelle der Anſchauungslehre der Maßverhältniſſe können wir hierher ziehen. Sie giebt 36 gleichlaufende, gleich große, aber verſchieden eingetheilte Linienpaare. Die Linien des Paares A und B ſind z. B. durch Punkte in eine gleiche Zahl, nämlich in 6 Theile getheilt, aber A iſt demnächſt in a gehälftet, B in d und c gedrittelt, jenes in zweimal $\frac{1}{6}$, dieſes in dreimal $\frac{1}{6}$ getheilt.

Ueber die Art, wie nun diese vier Anschauungstabellen beim Unterricht benutzt wurden, verweisen wir auf Pestalozzi's Elementarbücher und auf die „Briefe aus München-Buchsee über Pestalozzi von W. von Türk." Nur so viel:

Mit Hülfe der Tabellen suchte man den Kindern die vier Species klar zu machen, besonders auch für die Brüche, eben so die Regel de Tri, ja selbst Algebraisches. Vornämlich betrachtete man jede Zahl als aus Einern zusammengesetzt und führte jede auf Einer als auf ihre Elemartheile zurück. Und dies that man nicht bloß anfangs, um ein verständiges Begreifen zu erleichtern, sondern auch im weitern Verfolg beim Rechnen, ja zuweilen wohl bis zum Ueberdruß. Statt 7 sagte man 7 mal 1 und hinwiederum: 1 ist der 7te Theil von 7. Daher so viele wunderlich klingende Aufgaben, wie z. B. „3 mal der halbe Theil von 2 und 6 mal der 7te Theil von 7 zusammengenommen, wie viel mal der 4te Theil von 4?"

Ohne Zweifel hat Pestalozzi das Verdienst, durch seine Elementarbücher auf das sinnliche Element des Rechenunterrichts hingewiesen zu haben, welches in den Schulen früher fast ganz vernachlässigt war. Seitdem ward dies Element sehr zur ersten Verständigung der Schüler benutzt, man suchte in ihnen durch sinnliche Mittel den Grund späterer Einsicht zu legen. Doch sind jetzt die meisten Arithmetiker der Pestalozzi'schen Schule von der übertriebenen breiten Anwendung des Sinnlichen sehr zurückgekommen, wie ihre Rechenbücher bezeugen.

Daß die Anwendung der Anschauung aber eine Grenze habe, ist klar. Diese Grenze ward von Pestalozzi vielfach überschritten: eine in 90 Theile getheilte Linie, ein kleines in 90 Rektangel getheiltes Quadrat, wie wir in den Elementarbüchern finden, *bezeugen dies.* Welches Auge unterscheidet auf der

dritten Tabelle das in 9 mal 10 Rektangel getheilte kleine Quadrat von dem darauf folgenden, das in 10 mal 10 Quadrate getheilt iſt?

Die Nothwendigkeit ſinnlicher Anfänge im Rechnen verführte Peſtalozzi auch zu einer irrigen Anſicht. „Wenn wir, ſagt er, bloß auswendig lernen: 3 und 4 iſt 7, und dann auf dieſes 7 bauen, als wenn wir wirklich wüßten, daß 3 und 4 gleich 7 iſt, ſo betrügen wir uns ſelbſt, denn die innere Wahrheit dieſes 7 iſt nicht in uns, indem wir uns des ſinnlichen Hintergrundes, der ihr leeres Wort uns allein zur Wahrheit machen kann, nicht bewußt ſind.“

Zugegeben, daß ich das Bild von 3 + 4 = 7 Strichen, Erbſen ꝛc. innerlich ſchaue, kann ich denn auf dieſelbe Weiſe einen ſinnlichen Hintergrund haben, wenn ich etwa 59 + 76 = 135 addire, oder gar ſage: 3567 + 4739 = 8306? Sind alle in dieſem Sinne anſchauungsloſe, das heißt, ſind ſo ziemlich alle Rechnungen wirklich leere Worte und geiſtloſe Arbeit?

Dieſe Betrachtung führt uns auf eine richtige Würdigung und Anwendung der ſinnlichen Anſchauung. Sie ſoll durch Bilder, welche das Auge leicht auffaßt und der innere Sinn ebenſo leicht feſthält, dem Verſtande das Geſchäft erleichtern: Zahlen und Zahlenverhältniſſe zu begreifen und dann dem Begriffe gemäß regelmäßig operiren zu können. Hat die ſinnliche Anſchauung dieſe Aufgabe erfüllt, hat der Verſtand ſich durch ſie getreu im Kleinen orientirt, ſo darf er getraſt über Großes, über ſo Großes geſetzt werden, daß ihn die Anſchauung nimmermehr zu begleiten im Stande iſt. So würde es zur Verſtändigung der Schüler über Bruchverhältniſſe hinreichen, wenn man eine Linie höchſtens in 24 gleiche Theile zerlegte, und dieſe 24 wiederum durch Zeichen von in die Augen fallender Beſchiedenheit, in 2 × 12; 3 × 8; 4 × 6; 6 × 4; 8 × 3 und 12 × 2. An einer ſo ein-

getheilten Linie läßt sich das Verhältniß von Brüchen von verschiedener Benennung klar nachweisen, daß z. B. $\frac{6}{12} = \frac{12}{24} = \frac{2}{4} = \frac{4}{8} = \frac{3}{6}$ oder $\frac{21}{24} = \frac{7}{8}$ ist ꝛc. — Dagegen ist das Auge nicht im Stande, Pestalozzi in 10 mal 10 Theile zerlegte Linie aufzufassen, hier muß der Verstand weit mehr dem Auge zu Hülfe kommen, als das Auge dem Verstande. —

Wir sahen, daß man von jeher den Rechenunterricht mit sinnlichen Anschauungen begonnen habe, Pestalozzi wollte diese naturalisirende Weise zur Methode erheben, zu etwas, das von richtigen Anfängen aus richtig auf ein richtiges Ziel los geht. Dazu gab er die Elementarbücher und Anschauungstabellen. Doch hatten die vielen, ja maßlosen Uebungen an diesen durchaus nichts mit dem Zifferrechnen zu schaffen. Nachdem die Schüler dieser „sämmtlich" zu Ende gebracht, ohne die arabischen Ziffern nur zu kennen, so wurden ihnen diese „auf die gewöhnliche Art" bekannt gemacht — ihr Werth nach Maßgabe ihrer Stellen. Dann erst folgte das Zifferrechnen.

Aber man erfährt, daß gerade zum Verständniß des Zifferrechnens die Anschauung vorzüglich nöthig sei. Die matten, körperlichen Striche der Pestalozzi'schen Tabellen scheinen jedoch unpassend für Kinder, die vielmehr farbige, glänzende Dinge verlangen, welche sich der Einbildungskraft leicht einprägen. Sollen aber diese Dinge dem Zifferrechnen die Bahn bereiten, so müssen dieselben nicht bloß lauter Einer repräsentiren, sondern sich dem Decimalsystem, dem System der arabischen Ziffern anschließen. Man wählte Rechenpfennige, welche, richtig benutzt, jenen Forderungen genügen.

Man unterscheidet Zahlen und Ziffern. Dieselbe Zahl kann durch sehr verschiedene Ziffern bezeichnet werden. Z. B.:

Eins	Fünf	Zehn	Hundert	Tauſend
I	V	X	C	M
1	5	10	100	1000

Will man das wunderbar tiefſinnige faſt zauberiſche Weſen der ſogenannten arabiſchen Ziffern recht einſehen, ſo verſuche man es nur, dieſelben Exempel mit römiſchen und griechiſchen Ziffern zu rechnen. Die Exempel mögen ſo einfach ſein, wie ſie wollen. Man verſuche es aber, ſich bei einem nur einigermaßen größeren Diviſionsexempel römiſcher Ziffern zu bedienen. So verhält es ſich bei den arithmetiſchen Elementen, wie erſt im Verfolg bei verwickelten Rechnungen!

Dies Zifferrechnen iſt nun in neuerer Zeit ſo wenig ein Gegenſtand der Bewunderung geweſen, daß man es vielmehr ſehr angegriffen, das Kopfrechnen dagegen außerordentlich hervorgehoben hat. Ein Schullehrer ſchrieb eine kleine Schrift mit dem Titel: „Das Kopf- oder Denkrechnen", wonach das Zifferrechnen faſt ſynonym wäre mit „ohne Kopf oder gedankenloſem Rechnen." — Dieſe Reaktion war jedoch ſehr natürlich. Wir ſahen ſchon, daß man früher den Schüler nur zur Zifferoperation abrichtete, daß er nach Vorſchrift zaubern lernte und ſelbſt nicht begriff, wie er zu den Reſultaten ſeines Rechnens kam. Schiller wirft gewiſſen Schriftſtellern vor: die Sprache denke und dichte für ſie; — ſo dachte das wunderbare Decimalzifferſyſtem für die Schüler, wo nicht für die Lehrer ſelbſt.

Nun freute man ſich, durch das Kopfrechnen am beſten jenem Zauberweſen ein Ende machen zu können. Um ſicher zu gehen, verbot man ſtreng jedes Kopfrechnen mit Hülfe von innern Zifferbildern, weil dies ja, dem Weſen nach, mit dem ſchriftlichen Zifferrechnen identiſch ſei.

Man hätte dies Letztere nur auch in Ehren halten und wohl bedenken sollen, wie bald man an die Grenze des Kopfrechnens komme, da dann zunächst Ziffern, hierauf Buchstaben und andere sinnbildliche Zeichen nothwenig eintreten müssen. Viele wollten selbst diese Grenze gewaltsam überschreiten, und vermeinten, durch die verwickeltsten Kopfexempel den Verstand der Schüler auf's Höchste auszubilden. Ihnen gegenüber behauptete ein tüchtiger Berliner Mathematiker: „das Kopfrechnen sei keine eigentliche Verstandesübung, indem hier lediglich das Gedächtniß in Anspruch genommen werde". Dies verzweifelte in Anspruchnehmen des Gedächtnisses wird Niemand ableugnen, auch nicht, daß jene Virtuosen im Kopfrechnen, welche ihre Künste sehen ließen, im Uebrigen sehr beschränkte Menschen waren.

Das Richtige ergriffen diejenigen, welche, wie Diesterweg und Stern, nicht bloß feindlich gegen das frühere mechanische Zifferrechnen auftraten, sondern in den Sinn des Mechanismus eindrangen und ihn den Schülern begreiflich zu machen suchten, damit diese fortan beim Zifferrechnen mit derselben Einsicht wie beim Kopfrechnen verführen.

Man sah, daß der Unterschied zwischen diesen beiden Rechnungsweisen vorzüglich auf Abbreviaturen beruhe, welche beim Zifferrechnen statt finden. Begreiflich wird aber dem Schüler das Zifferrechnen, wenn der Lehrer ihm das Abbrevirte in seiner ursprünglichen Breite darlegt. Hat es ja das Lehren der Arithmetik von den Elementen an bis zum Infinitesimalcalcul hinauf mit Deutung von abbrevirenden Symbolen zu thun, mit Zeichen und Formeln, welche das intensivste mathematische Sinnen erfand. Dem Schüler erscheinen diese als Zauberzeichen und Zauberformeln, bis ihm ihre natürliche Genesis entwickelt wird. Auf höhern Lernstufen könnte man den

Schüler zum rein mechaniſchen Gebrauch mancher algebraiſchen Formeln, auch der Logarithmen ebenſo abrichten, wie man ſonſt auf niedern Stufen mechaniſch zum Zifferrechnen abrichtete. —

Die Frage: wie weit der Rechnenunterricht in den verſchiedenartigen Schulen gehen ſolle, iſt bei den einen leichter, bei den andern ſchwerer zu beantworten.

Für Elementarſchulen beſtimmt Dieſterweg das Ziel gewiß richtig, wenn er ſagt: „Jedes Kind ſoll (hier) im Rechnen ſo weit kommen, daß es mit Leichtigkeit mündlich und ſchriftlich Aufgaben löſet, wie das gewöhnliche Leben ſie bringt.“ Auf ausgezeichnete, vereinzelt hervorſtechende Leiſtungen ſolle man es in der Volksſchule in keinem Stücke anlegen.

Weit ſchwerer iſt das Ziel des Rechnenunterrichts für Bürgerſchulen feſtzuſetzen, da dieſe Schulen, nach Umſtänden, ſehr verſchiedener Art ſind. Vorzüglich hat hierauf der durchſchnittliche künftige Lebensberuf der Kinder, welche die Bürgerſchulen beſuchen, ſehr großen Einfluß.

Durch Vergleichung einer bedeutenden Anzahl von Schulprogrammen aus verſchiedenen deutſchen Ländern erſieht man, daß man gegenwärtig auf den meiſten Gymnaſien ziemlich gleich weit im mathematiſchen Unterricht geht. Das preußiſche Prüfungsreglement vom Jahre 1834 verlangt: „Sicherheit in der Lehre von den Potenzen und Wurzeln und von den Progreſſionen, ferner in den Elementen der Algebra und der Geometrie, ſowohl der ebenen als der körperlichen, Bekanntſchaft mit der Lehre von den Combinationen und dem binomiſchen Lehrſatze, Leichtigkeit in der Behandlung der Gleichungen des erſten und zweiten Grades und im Gebrauch der Logarithmen, eine geübte Auffaſſung in der ebenen Trigonometrie und hauptſächlich eine klare Einſicht in den Zu-

sammenhang sämmtlicher Sätze des systematisch geordneten Vortrags."

Hundert Jahre früher, in einer preußischen Verordnung vom Jahre 1735 wurden noch von den Abiturienten gar keine mathematischen Kenntnisse gefordert.

Ob auch die Lehre von den Kegelschnitten und die sphärische Trigonometrie in den Kreis des zu Lehrenden aufgenommen werden sollten, darüber sind die Stimmen verschieden; für das Lehren des Infinitesimalcalculs erklären sich einzig die Lehrer der Mathematik an zwei Gymnasien, andere traten entschieden dagegen auf. Gewiß mit großem Recht. Ausgezeichnete mathematische Talente mögen auf Universitäten und polytechnischen Schulen sich über den Gymnasialkreis hinaus weiter bilden.

Es dürfte überhaupt wohl bei keinem Lehrgegenstande so sehr gegen das Ueberspannen der Schüler zu warnen sein, als beim mathematischen Unterricht. Man weiß, daß in Pestalozzi's Anstalt diesem Unterricht durch Schmid unverhältnißmäßig viel Zeit zugetheilt und alles Uebrige dadurch in den Hintergrund gestellt ward. Zugleich experimentirte man mit den Kindern und muthete ihnen übertriebene arithmetische Kunststücke zu; auf ähnliche Weise, wie eitle Turnlehrer wohl die Grenzen des Turnens überschreiten, und die Knaben zu Seiltänzerkünsten abrichten, um so die eigene Kunst in den Künsten der Schüler sehen zu lassen. Infinitesimalcalcul auf Gymnasien lehren, ist eben so gewiß ein überspanntes Treiben.

Nie soll ein Lehrer dahin trachten, die Schüler durch unsägliche Anstrengung unnatürlich auf eine Höhe von Leistungen hinaufzuschrauben, welche die meisten gar nicht erreichen. Erreichen aber einige die Spitze, so halten auch diese es auf dem Gipfel des

wiſſenſchaftlichen Montblanc nur durch die gewaltſamſte Anſtrengung ſehr kurze Zeit aus. Tritt der Treiber ab, werden ſie von der Schule entlaſſen, ſo werfen ſie ermüdet das Studium weg; auf Ueberſpannung folgt nach einrm feſten Naturgeſetz Abſpannung. Möchte man ch doch beſcheiden und ſich freuen, wenn die Jugend eine zwar geringere Höhe der Wiſſenſchaft erreicht, dies aber mit einer geſunden, natürlichen Anſtrengung, welcher ihre Kraft gewachſen iſt; man freue ſich, wenn ſie auf dieſer Höhe das Erlernte ganz klar verſteht, ganz fertig übt. Was der Schüler ſo erwirbt, das wirft er nach den Schuljahren nicht leicht weg; ſollte er ſich aber auch nicht weiter mit dem beſtimmten Lehrgegenſtand befaſſen, ſo bleibt ihm jedenfalls der Gewinn an Bildung, welcher ihm, hat er einen verſtändigen, richtiges Maß haltenden Lehrer, nicht leicht fehlen kann.

Wir können nicht umhin, das, was wir hier vom Ueberſpannen der Schüler geſagt, durch einen beſtimmten Fall anſchaulich zu machen, welchen Dieſterweg mittheilt. Er ſpricht von de Laspé, welcher in Wiesbaden einem Erziehungsinſtitut vorſtand, nennt ihn ein „didaktiſches Naturgenie", welches „durch Begeiſterung theilweiſe Außerordentliches geleiſtet." „Denn, fährt er fort, iſt es nicht anerkennenswerth und lehrreich — wenn auch in anderer Beziehung vielleicht zu verwerfen — zu ſehen, wie zwölfjährige Mädchen ſich mit entſchiedener Vorliebe auf mathematiſche Conſtruktionen werfen, und aus eigenen Kräften die Löſung ſolcher Probleme vollziehen; die man für ſolches Alter für ſchwer erklären muß. — Mit welchem Enthuſiasmus, fährt Dieſterweg fort, ein anregender Lehrer ſeine Schüler durchdringen kann, davon iſt in de Laspé's Anſtalt manches Beiſpiel vorgekommen. Ich erzähle eines. Der Oberbergrath K. beſucht die Anſtalt und giebt

den Schülern und Schülerinnen, von de Laspé dazu aufgefordert, eine geometrische Aufgabe. Alle fangen an zu suchen, Groß und Klein, Schüler und Lehrer. Keiner findet die Auflösung. So verschwindet der erste Tag. Am andern geht es wieder frisch daran. Vergebens. De Laspé sucht seine Leute von Neuem zu begeistern; aber keinem gelingt die Lösung. Ein dumpfer Geist der Abspannung und Verzweiflung ruht auf der ganzen Anstalt. So etwas war noch nicht vorgekommen. Die Ehre der Anstalt scheint auf dem Spiele zu stehen: de Laspé sucht — und geht verstimmt an die Arbeit und von der Arbeit. Am vierzehnten Tage hielt er eine begeisternde Abendandacht, er gedenkt auch der nicht gelöseten Aufgabe, Gott möge ihn und seine Leute stärken. Was geschieht? Morgens gegen 3 Uhr kommt ein Zögling unangekleidet an de Laspé's Bett gerannt: „er habe es gefunden." De Laspé springt auf, schlägt Licht; der Knabe entwickelt. Richtig! Auf der Stelle wird das ganze Haus zusammengeläutet und der Triumph bekannt gemacht. — De Laspé war ein pädagogisches „Genie." — So weit Diesterweg.

Verdient de Laspé, nach dieser Erzählung, wirklich den Namen eines pädagogischen Genies? Verdient diesen Namen ein Lehrer, der zwölfjährigen Mädchen eine wahrhaft unnatürliche Leidenschaft für Mathematik einflößt; ein Mann, der nebst seiner ganzen Anstalt in dumpfe Abspannung und Verzweiflung geräth, weil weder er noch die andern Lehrer und Schüler eine Aufgabe lösen können, welche ihnen ein Fremder zufällig vorlegt; der sich, getrieben von dieser eiteln Verzweiflung, sogar in der Abendandacht an Gott wendet? Die Frage: „was geschieht" und die Antwort: „ein Knabe findet die Lösung" — sollte *man nicht* meinen, sie seien einer pietistischen Erzäh-

lung von einer Gebetserhörung entnommen? Die Ehre der Anſtalt, welche auf dem Spiele zu ſtehen ſchien, iſt nun zwar gerettet, aber welche Ehre? Man kann nach dieſer Erzählung in de Laspé nur einen raſtloſen pädagogiſchen Eiferer ſehen, welcher ſeine Schüler, beſonders durch den Sporn der Eitelkeit, zur widernatürlichſten geiſtigen Ueberſpannung treibt, ſie fanatiſirt. Es könnte kein warnenderes Beiſpiel von einem, den Kinderſinn zerſtörenden eiteln Uebertreiben aufgeſtellt werden. Man verſetze ſich nur recht lebhaft in das verzweifelte Brüten, Suchen, in die vierzehntägige heilloſe Unruhe und Verſtimmung der armen, von den Lehrern und von eigener Eitelkeit parforce gejagten Kinder. —

All das Suchen endet freilich zuletzt mit dem Siege eines Knaben, da aber Lehrer und Schüler ſuchen, ſo zeigt dieſer Fall zugleich, wie die heuriſtiſche Methode nie gemißbraucht werden dürfe, oder vielmehr, er beweiſt, daß hier von gar keiner Methode die Rede war. Die Lehrer einer Wiſſenſchaft müſſen das ſelbſt wiſſen, die Lehrer einer Kunſt das können, was die Schüler unter ihrer Leitung lernen und finden ſollen; wie könnten ſie dieſe ſonſt leiten? Taugt doch kein Blinder zum Wegweiſer! —

Dieſterweg beſuchte im Jahre 1817 den de Laspé, und begleitete ihn und ſeine Zöglinge auf einer Fußreiſe nach dem Johannisberge im Rheingau. Sie kamen durch jene Gegend, deren altberühmte Schönheit Tauſende von Reiſenden zu ſich lockt, der mächtige Strom, Rebenhügel und freundliche Städte, im Hintergrunde das bewaldete Gebirg. Wie mögen Lehrer und Schüler, denkt der Leſer, hingeriſſen geweſen ſein! — Aber wie täuſcht er ſich! Sie hatten vielmehr nur zu wachen, um ſich durch all die Herrlichkeit nicht bei einer wichtigen, ihre ganze Aufmerkſamkeit in Anſpruch nehmenden Schularbeit zer-

streuen zu lassen. Diesterweg erzählte nämlich dies: „wandernd wurden mehrere Stunden hinter einander algebraische Aufgaben aufgegeben und gelöset. Nicht bloß wir Lehrer gaben Aufgaben, sondern auch die Schüler. Abends im Wirthshause nach dem Abendessen, wurde nach dem gebräuchlichen Ausdrucke Sprache „gemacht", d. h. de Laspé unterhielt sich mit den Zöglingen über Sprachgesetze mehrere Stunden lang, keiner zeigte Ermüdung oder Langeweile. — Was sagen unsere Knaben dazu? Ich muß offen bekennen: eine ähnliche Frische, Lust zum Selbstdenken und Suchen habe ich nirgends wieder gefunden." So Diesterweg.

Raumer erzählt in einer Beilage zur 1ten Abtheilung des 3ten Bandes seiner Geschichte der Pädagogik, daß er sich gelber und weißer Rechenpfennige von verschiedener Größe bedient habe.

„Die kleinsten weißen," sagt er, „stellten die Einer, größere die Zehner, die größten die Hunderte vor. Hieran schlossen sich 4 Arten gelber Rechenpfennige an, die kleinsten repräsentirten die Tausender, wachsend größere die Zehntausender, Hunderttausender und Millionen. Höher ging ich zunächst nicht. — Mit Hülfe der Einer wurden nun alle Uebungen vorgenommen, bei welchen man sich sonst der Bohnen, Striche u. s. w. bedient, so die Uebungen im Zählen — vorwärts und rückwärts; die Zerfällung der Zahlen in gleiche und ungleiche Theile.

Beim Lehren des Zifferrechnens fand ich aber folgende Anwendung der Rechenpfennige besonders förderlich. Die Kinder von 6 oder 8 Jahren wissen in der Regel schon um das Geldwechseln, daß man z. B. für einen Kreuzer 4 Pfennige, für einen Sechser 6 Pfennige erhält. An diese ihre Lebenserfahrung schließe ich mich beim Lehren an. Nachdem sie hinlänglich mit Hülfe der Einer-Rechenpfennige zäh-

len ꝛc. gelernt, so sagte ich ihnen: wie der größere Sechser 6 kleinere Kreuzer gelte, so gelte ein größerer Rechenpfennig eben so viel als 10 kleinere Einer, darum heiße der größere ein Zehner. Man legt nun zum Zehner 1, 2, 3 bis 9 Einer, und lehrt so von 10 bis 19 zählen; wenn man den 10ten Einer hinzugelegt, so wechselt man den zweiten Zehner ein, und nennt die 2 Zehner zwanzig. Auf ähnliche Weise fährt man fort bis zu 10 Zehner. Wie 10 Einer einem Zehner gleich, so sind 10 Zehner ein Hunderter, welcher wiederum durch einen größeren Rechenpfennig repräsentirt wird. — Hierbei kann ein stetes Einüben (wie beim Geldwechseln) stattfinden. Wie viel Einer erhalte ich für 2, 3 ꝛc. Zehner? wie viel Einer, Zehner für einen Hunderter. Allenfalls lasse man einmal 10mal 10 Einer hinzählen, daneben 10 gleichgeltende Zehner.

Mit Hülfe der auf den Tisch aufgezählten Rechenpfennige von verschiedenem Werthe läßt sich nun leicht das Schreiben und Lesen der Ziffern lehren. Man hat nur beizubringen, daß die Einer die erste Stelle zur Rechten erhalten, die Zehner die zweite u. s. w. So lasse man z. B. zuerst zwei Einer legen, dann drei Zehner, hierauf einen Hunderter, endlich zur äußersten Linken einen Tausender. In der Folge des Legens lehre man aussprechen,

also: zwei — dreißig — dreißig und zwei oder zwei und dreißig — hundert — ein hundert und zwei und dreißig — tausend — ein tausend, ein hundert und zwei und dreißig.

Hieran schließt sich nun auf's Natürlichste das Zifferschreiben an. Vorausgesetzt die Kinder können die 9 arabischen Ziffern schreiben, so sagt man ihnen, daß die Zahlen genau so geschrieben werden, wie die Rechenpfennige auf dem Tisch liegen, daß die erste Ziffer rechts Einer bedeute, da ja rechts zuerst Einer ge-

legt seien; daß ihr zur Linken zunächst Zehner, dann Hunderter u. s. w. folgen. Man lasse anfangs die Ziffern in der Folge aufschreiben, wie man sie zuerst aussprechen läßt, mit den Einern anfangend.

Mit Leichtigkeit kann man nun deutlich machen, was die Null in der Zifferſprache bedeute. Der Schüler lege z. B. zuerst 21 in Rechenpfennigen auf den Tisch — zwei Zehner und einen Einer. Wie aber 20, d. i. zwei Zehner und keinen Einer? Dann muß ein Zeichen sein, welches bedeutet: es sei kein Einer da. Ich wählte kleine, saubere, runde Pappscheiben für dieses Zeichen, welches an jeder Stelle eintritt, wo eine Zahl ausfällt, sei diese Zahl Einer oder Zehner, Hunderter ꝛc. oder Hunderttausender. Giebt man 302 zu schreiben, so legt das Kind zwei Einer, für keinen Zehner eine Null, zuletzt drei Hunderter.

Das geordnete Hinlegen der Rechenpfennige, das Aussprechen der hingelegten Zahl und das Aufschreiben derselben gehen immer Hand in Hand. Hat man mehrere Schüler, so vertheilt man die Rollen des Legens und Schreibens; die einen lesen dann die aufgeschriebenen Zahlen, andere die hingelegten; beide müssen zusammentreffen.

Die Kinder gewinnen auf diese Weise Einsicht in das Decimalsystem und in die tiefsinnige Weisheit, mit welcher die alten Inder ihre Ziffern jenem Systeme gemäß ordneten. Die Rechenpfennige sind aber nicht bloß beim Ziffernschreiben und Lesen anzuwenden, sondern auch zur Verdeutlichung der Species, besonders der Addition und Multiplication. Nachstehendes Additionsexempel zeigt das gleichlaufende Verfahren mit Rechenpfennigen (welche durch römische Ziffern dargestellt sind) und mit arabischen Ziffern.

a.

M		X	
M	CC	XXX	IIII
	CCC	XX	IIIII
	CCCCC	X	III
MM	O	XXXXXXX	II

b.

1		1	
1	2	3	4
	3	2	5
	5	1	3
2	0	7	2

Unter die Rechenpfennigpoſten legt man ein den Strich repräſentirendes Lineal, unter welches man wiederum die Summe legt. Da man 12 Einer bekommt, ſo wechſelt man für 10 einen Zehner ein und legt ihn zur Zehnerreihe, den Reſt von 2 Einern legt man unter den Strich u. ſ. w.

Wenn die Kinder mit Hülfe der Rechenpfennige Zählen, Decimalſyſtem, Zifferſchreiben und Leſen, auch mehr oder minder klar die 4 Species erlernt haben, dann müſſen dieſe Pfennige allmälig zurücktreten. Allenfalls möchte man ſich ihrer ſpäter noch einmal zum Verdeutlichen der Decimalbrüche bedienen. —

Was früher angedeutet iſt über die Art, wie gegenwärtig Lehrer das ſchriftliche Multipliciren und Dividiren den Schülern begreiflich zu machen ſuchen, das will ich durch einige Beiſpiele erläutern. — Es werde das Multiplicationsexempel: 6×11356 auf drei verſchiedene Weiſen berechnet.

a.

11356 (6
68136

b.

11356 (6
36
300
1800
6000
60000
68136

c.

11356
60000 (6
6000
1800
300
36
68136

Die erste: a ist die gewöhnliche abbrevirte Ziffermultiplication, b und c dagegen geben die Lösung ausführlich, so wie sie der abbrevirten vorangegangen ist und vorangehen muß. 6 Brüder erben, jeder erhält 11356 Fl., wie groß ist die Erbschaftssumme? Der Multiplicant wird in 1 Zehntausender, 1 Tausender .... 6 Einer zerlegt. Jeder Erbe erhält 1 Zehntausender, alle sechs daher 6 Zehntausender oder 60000; jeder erhält 1 Tausender, alle sechs daher 6 Tausender oder 6000 .... jeder erhält zuletzt 6 Einer, alle sechs daher 36 Einer. Diese Produkte zusammen addirt geben 68136. — Das Exempel b ist dem c ganz entsprechend, nur daß hier die Multiplication von den Einern zu den Zehntausendern aufsteigt, wie beim abbrevirten Exempel a. Dieses Letztere wird nun durch Vergleichung mit b verständlich. Man sieht, die Verkürzung besteht darin, daß die Produkte jeder einzelnen Stelle nicht vollständig hingeschrieben werden,

und wenn das Produkt aus den Einern auch Zehner giebt, man letztere im Sinne behält und zu den Zehnern addirt u. s. w., so daß die Addition des Exempels b im Kopfe vollzogen wird. Also: $6 \times 6 = 36$ = 3 Zehner und 6 Einer, letztere erhalten die Einerstelle im Produkt. Hierauf: 6×5 Zehner = 30 Zehner, dazu 3 Zehner des ersten Produkts, macht 33 Zehner oder 3 Hunderter und 3 Zehner; diese Letzteren erhalten die Zehnerstelle im Produkt u. s. w.

Dem Schüler kann hierbei gezeigt werden, daß die verkürzte Operation (im Exempel a) von der untersten Stelle anfangen müsse, wodurch das Uebertragen aus Produkten unterer Stellen auf höhere möglich wird.

Ward das abbrevirte Multipliciren mechanisch gelehrt, so in noch höherem Maße das abbrevirte Dividiren über dem Striche. Hier baute man große Haufen Ziffern sorgfältig über einander, ein Versehen im Bau war ein Rechnungsfehler. Als Beispiel das kleine unten stehende Exempel:

$$\frac{7860}{12} = 655^{*}).$$

Man verfuhr etwa so: den Divisor 12 setzte man unter 78, fragte nicht 12 in 78? sondern 1 in 7, versuchte mit 7, gings nicht, dann mit 6, 1mal 6 von 7 bleibt 1, welche 1 man über 7 schrieb, dann: 2mal 6 ist 12 von 18 bleibt 6, welche 6 über 8 zu stehen kam. Nun ward 12 weiter gerückt; es hieß: 1 in 6 5mal, 1mal 5 von 6 bleibt 1; dann: 2mal 5 ist 10 von 16 bleibt 6. Der Divisor rückte nun wieder vor: 1 in

*) 1 | 655

6 5mal, 5 von 6 bleibt 1, 2mal 5 ist 10 von 10 geh auf. Die Zahlen, mit denen man operirt, wurde ausgestrichen. Auch nicht entfernt dachte man an ein Verstehen. War man fertig, so machte man die Mul tiplicationsprobe; traf es nicht zu, so war an kein ver ständiges Aufsuchen des Fehlers zu denken, sonder man wiederholte die Operation, bis endlich die Prob zutraf.

Das sogenannte Dividiren unterm Strich hat we niger Abbrevirtes, und kann dem Schüler eher kla gemacht werden; am klarsten ist es aber, wenn mar zwei einander entsprechende oder vielmehr entgegen gesetzte, ganz ausführliche Divisions- und Multipli cationsexempel nebeneinander stellt und vergleicht. Man sehe folgende fünf Exempel A B C D E; wir legen das oben gegebene Multiplicationsexempel zu Grunde*):

*) Auch bei diesen Exempeln haben wir uns ganz an Raumer angeschlossen, obgleich wir nicht umhin können, die Erklärung abzugeben, daß wir in vielen Punkten ab weichender Meinung sind, und ein kürzeres rationelles Ver fahren dem hier gegebenen vorziehen würden.

A (wie c)

11356 (6
(a) 60000
(b) 6000
(c) 1800
(d) 300
(e) 36
68136

B 60 Ziffern

6) 68136 | 1,0000
(a) 60000 | 1,000
8136 | 3,00
(b) 6000 | 5,0
2136 | 6
(c) 1800
336
(d) 300
36
(e) 36
0

C 28 Ziffern

6) 68136 | 11356
(a) 6||||
08|||
(b) 6|||
21||
(c) 18||
33|
(d) 30|
36
(e) 36
0

D 17 Ziffern

24
68136 | 11356
66666

E 11 Ziffern
(wie beim Multiplicat.-Exempel a)

6) 68136
11356

Das Divisionsexempel B kann nun als das Umgekehrte jenes Multiplicationsexempels so gefaßt werden: 6 Brüder sollen sich in 68136 Gulden theilen, wie viel erhält jeder einzelne? Antwort: 11356 Fl. Der Gang des Exempels ist dieser:

1) 6 theilen 60000 Fl. unter sich, jeder erhält $\frac{60000}{6} = 10000$ Fl.

Nach Abzug der getheilten 60000 Fl. bleiben noch 8136 zu theilen.

2) Die 6 theilen nun zunächst 8000 Fl., jeder erhält 1000, alle 6 erhalten 6000; diese von 8136 abgezogen, bleiben 2136 Fl. zu theilen.

3) 6 können nicht 2000 so theilen, daß jeder 1000 erhielte, sie theilen also 21 Hundert, dann bekömmt der Mann 300 Fl., alle 6 erhalten 6mal 300 = 1800 Fl. Diese von 2136 Fl. abgezogen, so bleiben noch 336 Fl. zu vertheilen.

4) 6 können nicht 600 Fl. so unter sich theilen, daß jeder 100 Fl. erhielte, wohl aber 33 Zehner, jeder erhält 5 Zehner, alle 6mal 50 = 300, welche von 336 abgezogen einen Rest von 36 lassen.

5) 6 können nicht 3 Zehner so theilen, daß jeder 10 Fl. erhielte, wohl aber die 36 Einer; jeder bekommt 6, alle zusammen 6mal 6 Fl. = 36 Fl., ohne daß von der Erbschaftssumme ein Rest bleibt.

Nun vergleiche man den Gang des Divisionsexempels B mit dem beistehenden Multiplicationsexempels A (oder c). So wie es im Divisionsexempel unter 1 hieß: theilen sich 6 ist 60000 Fl., so erhält jeder 10000; so heißt es im Multiplicationsexempel:

wenn von 6 Erben jeder 10000 Fl. erhält, ſo bekommen 6 Erben zuſammen 60000 Fl. u. ſ. w.

Eine Vergleichung der Diviſionsexempel B und C zeigt klar die in C angebrachte Verkürzung; noch kürzer iſt D, die Diviſion über dem Strich, am kürzeſten E, welches nur 11 Ziffern hat, während das Exempel B 60 Ziffern befaßt. Entſprach B dem Multiplicationsexempel A, ſo entſpricht das Diviſionsexempel E dem Multiplicationsexempel a, welches auch 11 Ziffern hat.

Die Rechenbücher theilen ſich nach der Anſicht des Herausgebers des Hauslexicons in 2 Klaſſen: I. in Rechenbücher für den Schüler und II. in Rechenbücher für den Lehrer, oder den Erwachſenen, welcher ſein eigener Lehrer werden will. Für die beiden letzteren ſind Bücher nöthig, welche eine tiefere Auseinanderſetzung der Zahlenlehre und der beſonderen Rechnungsarten enthalten. Der Schüler dagegen kann auf der Bildungsſtufe, wo der Unterricht im eigentlichen Rechnen, nicht in der Mathematik, ertheilt zu werden pflegt, dergleichen Bücher nicht gebrauchen, weil für ihn das Meiſte, auch wenn jene noch ſo faßlich geſchrieben ſind, unverſtändlich und ermüdend iſt. Das lebendige Wort des Lehrers muß ihn in das Verſtändniß einführen. Deſto wichtiger ſind eigene Uebungen des Schülers nach erlangter Einſicht in die Disciplin. Sie müſſen in der Schule nicht nur, ſondern auch außerhalb derſelben betrieben werden; denn ſie nur können die nöthige Fertigkeit im Rechnen geben.

I. Stoff zu dieſen Beſchäftigungen, d. h. Aufgaben von mancherlei Art, und dieſe in guter Ordnung, enthalten folgende Schriften:

1) Aufgaben zum Zifferrechnen für zahlreiche Schulen und einzelne Schüler v. Ch. G. Scholz. 3 Hefte. Halle. 1828. (das Heft 4 Gr.)

2) Arithmetiſches Exempelbuch für Schulen. Neue,

nach preuß. Münz-, Maß- und Gewichtssystem besonders bearbeitete Ausgabe v. F. Kranke. 1. Heft. Hannover. 1830. Exempel zu den vier Species enthaltend. In der ersten Ausgabe war das Buch für hannöver'sche Schulen bearbeitet. Ein dazu gehöriges „Antwortsheft" ist für den Lehrer bestimmt und wird besonders verkauft.

3) Arithmetisches Exempelbuch für den Schul- und Privatgebrauch von Christian Hahn. 1. und 2. Curs. 2te Aufl. Frankfurt a. M. 1832. (16 Gr.) Umfaßt auch Bruchrechnungen. In Hinsicht der Münzen wird nach Gulden und Kreuzern gerechnet, überhaupt sind die Beispiele vorzugsweise aus süddeutschen Verhältnissen entnommen.

4) Praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen von F. A. Diesterweg, Seminardirekt. in Berlin, und P. Heuser, 1stes bis 3tes Uebungsbuch. (à 6 gGr.) Elberfeld. 1833 ff. Die rasche und weite Verbreitung dieses Buches (das erste Stück hat 7 Auflagen in wenigen Jahren erlebt) ist eine Folge und ein Zeichen seiner Brauchbarkeit. Es enthält wohlgeordnete, die Selbstthätigkeit des Schülers weckende und stärkende Aufgaben von den einfachsten Rechnungsarten an durch die Proportions-, Zins-, Wechsel-, Potenzrechnung u. a. bis zu den Logarithmen und der Wahrscheinlichkeits-Rechnung. Auch ist auf praktische Formenlehre und Geometrie eine für die meisten im praktischen Leben vorkommenden Fälle genügende Rücksicht genommen. Zu jedem Stück wird besonders, aber gratis, ein Heftchen gegeben, welches die Resultate der Aufgaben enthält. — Da die Auflösung mancher Aufgaben ihre Schwierigkeiten hat, so sind für den Gebrauch jenes Werks selbst dem geübteren Lehrer die von den Verfassern gegebenen „Auflösungen der Aufgaben in dem prak-

tischen Rechenbuche" ꝛc. Elberfeld. 1830. (10 Gr.) eine erwünschte Zugabe.

5) Fr. Löhmann, neue arithmetische Uebungsbeispiele für Deutschlands Gymnasien und Bürgerschulen, so wie für Berg-, Forst-, Militair- und andere Institute bearbeitet. Dresden. 1834. 3 Hefte. (1 Thlr. 6 Gr.)

6) Aufgaben auf einzelnen Vorlegeblättern, zur leichteren Beschäftigung zahlreicher Schulklassen beim Tafelrechnen, besitzen wir in hinreichender Menge. Wir erwähnen als empfehlungswerth die von Junker, 136 Tafeln mit 1800 Exempeln. N. A. Halle. (18 Gr.), von Dinter, Rechnungsaufgaben. Neustadt. (1 Thlr.), von Schellenberg, 150 Exempeltafeln. Leipzig. (12 Gr.), von Haan, neue Rechentafeln. Dresden. (12 Gr.), von Arendt, Rechentafeln. Altona. (13 Gr.), von Sickel, Vorlegeblätter zum Tafelrechnen, mit besonderer Berücksichtigung der neuen preuß. Scheidemünze. Magdeburg. (16 Gr.). —

II. Zum Gebrauch des Lehrers eignen sich unter andern vorzüglich:

1) Faßliche Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen von Ch. G. Scholz, 1. Theil. 3te Aufl. (14 Gr.); 2ter und 3ter Theil. N. A. (18 Gr.) Halle, bei Anton. Das Werk enthält in 6 Abschnitten, im ersten Theile: a) das Rechnen mit den Grundzahlen; b) das Rechnen mit Zahlen von 1—100; c) das Numeriren und die vier Species im ganzen Zahlumfange; d) das Rechnen mit Brüchen; im zweiten Theile: e) das Rechnen mit ungleichbenannten Zahlen; im dritten Theile: f) die Lehre von den Proportionen und deren Anwendungen. Man hat diesem, im Ganzen preiswürdigen und höchst brauchbaren Buche eine zu weit getriebene Zerspaltung der einzelnen Gegenstände, zu großes

Festhalten alter Methoden und hier und da bemerkbaren Mangel an scharfer Begriffsbestimmung zum Vorwurfe gemacht. Mit dem ganzen Werke stehen die oben angeführten Uebungsbücher für Schüler in genauer Verbindung.

2) Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen von F. A. W. Diesterweg und P. Heuser. 1. Thl. von Diesterweg. Elberfeld. (1½ Thlr.), 2. Thl. von Heuser. Ebendaselbst. (16 Gr.) Der erste Theil enthält einen methodischen Leitfaden zum Unterricht im Rechnen für gute Elementarschulen; auch Raumberechnungen sind darin berücksichtigt. Der zweite Theil entwickelt die Lehre von den Proportionen ꝛc. und geht bis zu den Logarithmen. Angefügt sind Nachweisungen über Maß und Gewichte, und Tafeln über die gangbarsten Münzen.

3) W. C. C. Türk, Leitfaden zur zweckmäßigen Behandlung des Unterrichts im Rechnen für Elementarschulen. 4te Auflage. Berlin. (1½ Thlr.) Die Schrift enthält das Wesentliche in einer für den Unterricht sehr geeigneten Form.

4) E. Tillich, allgemeines Lehrbuch der Arithmetik. 2te Ausgabe. (1 Thlr.), nach Pestalozzi's Grundsätzen.

5) Leitfaden für den Unterricht im Rechnen, nach Pestalozzi's Grundsätzen von P. F. Th. Kaverau. 2 Bde. Liegnitz. (1 Thlr. 14 Gr.)

6) Friedrich Krancke, Lehrbuch des gemeinen Rechnens. 2 Thl. Hannover. (3 Thlr.)

7) Ebendersl., Rechenfibel, oder Leitfaden und Exempelbuch beim Elementarunterrichte im Rechnen. Hannover. (6 Gr.)

8) Ebendersl., Anleitung zu einem zweckmäßigen Unterrichte im Rechnen, vorzüglich zum Elementarunterrichte. Hannover. (16 Gr.) Die Krancke'-

ſchen Lehrbücher bilden mit den oben angeführten Uebungsbüchern einen vollſtändigen, durch gute Methode ausgezeichneten Cyclus des geſammten Elementarrechnens.

Außer den genannten Schriften werden die Rechenbücher von Buſſe, E. A. Fiſcher, Clausberg, Kries, Schellenberg, Dinter, Rebs, Kopf, J. Schmid, Deſaga u. A. mit Nutzen gebraucht werden können. Für Kaufleute recht brauchbar ſind: E. A. Noback's kurzes und leicht faßliches Rechenbuch für Kaufmannslehrlinge und für Alle, die mit Geld- und Wechſelgeſchäft zu thun haben. Weimar. 1833. (1 Thlr. 8 gGr.) J. P. Schellenberg's Reductions-Tabellen der bekannteſten deutſchen und übrigen europäiſchen Münzen, Gewichte, Maße ꝛc. Weimar. (⅓ Thlr.)

Höchſt wichtig für die Volkserziehung iſt auch die phyſiſche Pflege und Ausbildung. Daß ſchon im Alterthum die Griechen, namentlich die Athenienſer und Spartaner, die Perſer und die Römer ihr Augenmerk darauf richteten, iſt bekannt. Nach Tacitus haben auch die alten Germanen dieſe körperliche Ausbildung nicht verabſäumt. Aber man wurde ſpäter wieder läſſig; man ſah auf die Quantität des Wiſſens, nicht auf die Qualität des Trägers dieſes Wiſſens. Baco, Locke und Rouſſeau lenkten darauf wieder die Aufmerkſamkeit der Volkslehrer. Kräftig eingreifend wirkte auf das Schulweſen in dieſer Beziehung Lorinſers Schrift „zum Schutz der Geſundheit auf den Schulen". Er ſah den Grund der Uebel, die immer mehr um ſich griffen in der Vielheit der Unterrichtsgegenſtände. Ratich lehrte übereinſtimmend hiermit: „Nicht mehr denn einerlei auf einmal. Es iſt dem Verſtande nichts hinderlicher, als wenn man vielerlei zugleich und auf einmal lernen will, iſt eben als wenn man Muß, Brei, Fleiſch, Milch, Fiſche in Einem

Hafen kochen wollte auf einmal. Sondern man soll ordentlich eines nach dem andern schreiten. Man soll zu jeder Sprache brauchen einen einigen Autor, daraus man die Sprache lehre. Wenn der recht eingenommen und gleichsam verschlucket ist, mag man andere auch fürlesen. Nichts soll man neues fürnehmen, bis daß das vorige recht gründlich und zu aller Genüge gefasset ist." Dazu ward bemerkt: Ist dies wirklich nach dem „Lauff der Natur?" Ist's natürlich, wenn jemand acht Monate lang einzig Brei oder einzig Fische, nichts anderes essen wollte, wie Ratich's Schülern acht Monate lang (und wohl drüber) einzig Terenz vorgesetzt wird? Ist eine Abwechselung der Lesestücke, wie in den trefflichen Jacobs'schen Lesebüchern, nicht vielmehr der „Ordnung der Natur gemäß?" Wie man eben nie einerlei ißt, sondern zum Beispiel Brod zum Fleisch — ganz so ist's die Aufgabe des Pädagogen, den Schülern nicht ewiges, ermüdendes Einerlei aufzutischen. Und wie feine Speisewirthe auszumitteln suchen, welche Speisen zu verbinden seien, und eben durch die Verbindung an Wohlgeschmack und an Verdaulichkeit gewinnen, so muß der feine Pädagoge etwa in demselben Semester für dieselben Schüler Verschiedenes lehren, was einander ergänzt, durch dessen Abwechselung die Schüler frisch bleiben, nicht übersättigt, sondern auf gesunde Weise geistig genährt werden."

Eine verständige Abwechselung der Unterrichtsgegenstände würde gewiß auch von Lorinser gebilligt; einer unverständigen, da man flüchtig und unruhig von Einem zum Andern überspringt, ohne je darnach zu fragen: ob alles Einzelne, das man lehrt, zusammenpaßt, und sich im Knaben zu einem Ganzen einigt. — einer solchen Abwechselung wollen wir natürlich nicht das Wort reden, wir pflichten vielmehr Lorinsers *Anklage* ganz bei.

Aber der Hauptgrund der leiblichen — wie der geiſtigen — Abſpannung der Schüler ſcheint doch weniger in der Menge, als in der verkehrten Art des Schularbeitens zu liegen. Gewaltſam betreibt man ſo Manches, was der Jugend durchaus widerwärtig iſt; vorzüglich richtet man ſie auf kahle, abſtrakte Schulbetrachtungen und auf ein unnatürliches, überſpanntes, mathematiſches Suchen und Producieren. Und dies geſchieht nicht bloß auf Gymnaſium, das Unweſen herrſcht noch fratzenhafter in niederen Schulen. Dagegen entzieht man der Jugend das, was ihr gemäß iſt, was ſie liebt. Ein ſolch verkehrtes geiſtes Treiben und Uebertreiben muß auch leiblich zerrütten.

Beſonders bedenklich iſt es, wenn an einer Schule jeder Lehrer nur ſein Fach im Auge hat, und an die Schüler Forderungen macht, als ſeyen ſie einzig ſeinen Unterricht und hätten ſonſt keine Arbeit. So z. B. wenn der Geſchichtslehrer verlangt, daß ſie die geringfügigſten Thatſachen, unzählige Jahreszahlen; der Geograph, daß ſie die kleinſten Orte und Flüſſe, die Einwohnerzahl unbedeutender Städte wiſſen ſollen; wenn der franzöſiſche Lehrer aufgiebt: die ſechs erſten Bücher des Telemach, der lateiniſche: viele Seiten der lateiniſchen Loci memoriales auswendig zu lernen, wenn der Mathematiklehrer ſie bis zum Integralcalcul ſpornt u. ſ. w. — Dann müſſen gewiſſenhafte Schüler freilich unter der Laſt „häuslicher Arbeit" erliegen — oder alles gewiſſenhafte Arbeiten aufgeben.

Um die Jugend zum Ertragen und Entbehren abzuhärten, räth Raumer, die Kinder ſchon in den erſten Jahren an Wind und Wetter zu gewöhnen. Ein außerordentlich gutes Mittel ſind in dieſer Beziehung Fußreiſen und Leibesübungen, wie ſolches Luther

schon als nothwendig anerkannte und empfahl. Er sagt:

„Es ist von den Alten sehr wohl bedacht und geordnet, daß sich die Leute üben, und etwas Eheliches und Nützliches vorhaben, damit sie nicht in Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen gerathen. Darum gefallen mir diese zwo Uebungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musica und Ritterspiel, mit Fechten, Ringen ꝛc., unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibet; das Andere machet seine geschickte Gliedmaß am Leibe, und erhält ihn bei Gesundheit mit Springen ꝛc. Die endliche Ursach ist auch, daß man nicht auf Zechen, Unzucht, Spielen gerathe, wie man jetzt leider siehet an Höfen und in Städten, da ist nicht mehr denn: Es gilt dir! sauf aus! Darnach spielt man um etliche hundert oder mehr Gulden. Also gehet's, wenn man solche ehrbare Uebungen und Ritterspiele verachtet und nachläßt."

Wie richtig bemerkte Luther, daß ein frischer, gesunder, turnfertiger Mann, der Freude an Leibesübungen hat, eben deshalb dem wüsten, schlaffen Schlaraffenleben mit elastischer Energie Widerstand leistet, während sich faule Bäuche einem solchen Leben hingeben.

Montaigne, der realistische Vorläufer Rousseau's, tadelt die weichlichen Eltern, welche es nicht über sich gewinnen können, ihre Kinder mit einfacher Kost zu nähren, es anzusehen, daß sie mit Schweiß und Staub bedeckt von Uebungen zurückkommen, ein muthiges Pferd reiten, beim Contrafechten tüchtige Floretstöße, beim Abschießen der Flinte einen Schlag bekommen. „Wer sein Kind, sagt er, zum braven Mann erziehen will, muß es wahrhaftig in seiner Jugend nicht verweicheln und muß oft die Regeln der Aerzte hintansetzen. Es ist nicht genug, seine Seele

feſt zu machen, er muß ihm auch die Muskeln ſtählen. Ich weiß, wie ſich meine Seele in der Geſellſchaft eines ſo weichen Körpers plackt, der ſich ſo ſehr auf ſie ſteift und ſtützt."

Rouſſeau ſagt: „Der Leib ſei kräftig, ſoll er der Seele gehorchen; ein guter Diener muß ſtark ſein. Je ſchwächer der Leib iſt, um ſo mehr befiehlt er; je ſtärker er iſt, um ſo mehr gehorcht er. Ein ſchwacher Körper ſchwächt die Seele." „Wollt ihr den Verſtand eures Zöglings bilden, ſo bildet die Kräfte, welche ſein Verſtand regieren ſoll, übt fort und fort ſeinen Körper, macht den Knaben ſtark und geſund, um ihn weiſe und verſtändig zu machen, laßt ihn arbeiten, ſich rühren, laufen, ſchreien, immer in Bewegung ſein, er ſei durch Kraft ein Menſch, dann wird er es bald durch Vernunft ſein."

Wir ſahen, wie dieſe Lehren Rouſſeau's im Deſſauer Philanthropin befolgt wurden, wie man dort turnte und mit den Knaben Fußreiſen machte. Rektor Vieth in Deſſau, ein in mancherlei Leibesübungen höchſt gewandter Mann, gab eine „Encyclopädie der Leibesübungen" heraus.

Am meiſten geſchah aber in Salzmann's Anſtalt durch Guts Muths. Dieſer ſchrieb eine „Gymnaſtik", welche in weiten Kreiſen Eingang fand; ſie ging aus dem „Emil" hervor. —

Der oberſte Grundſatz der phyſiſchen Erziehung iſt nach Guts Muths: „Bilde alle Anlagen im phyſiſchen Menſchen aus zur möglichſten Schönheit und vollkommenſten Brauchbarkeit des Körpers als Lehrers und Dieners des Geiſtes." Die Gymnaſtik iſt ihm „ein Syſtem von Uebungen des Körpers, welches die Vervollkommnung des letzteren zum Zweck hat."

Mit großer, verſtändiger Sorgfalt arbeitete Guts Muths dieſes Syſtem der Uebungen bis in's Einzelnſte aus; in der Schnepfenthaler Anſtalt ward es

nun Ernſt mit der Bildung des Leibes. Die Kinder ſpielten nicht bloß zur Erholung von geiſtiger Schularbeit, ſondern es traten hier die Leibesübungen zugleich als ein nothwendiges ihre Geiſtesbildung ergänzendes Element ein, als ein der Schule unentbehrlicher Lehrgegenſtand.

Wenn Meierotto, der treffliche Berliner Rektor, im Jahre 1790 neben ſeinem Joachimsthal'ſchen Gymnaſium einen ziemlich großen Spielplatz einrichten ließ (auf welchem unter Anderem ein Schwebebaum war), ſo könnte man darin einen Vorläufer des ſpätern Turnweſens in Berlin ſehen. König Friedrich Wilhelm II. gab auf Meierotto's wiederholte Bitte 30,000 Thaler zum Ankauf dieſes Platzes her.

Fichte in ſeinen Reden an die deutſche Nation empfahl die Leibesübungen dringend, indem er auf Peſtalozzi verwies. Er ſagt: „Noch iſt ein anderer von Peſtalozzi gleichfalls in Anregung gebrachter Gegenſtand nicht zu übergehen; die Entwicklung der körperlichen Fertigkeit des Zöglings, die mit der geiſtigen nothwendig Hand in Hand gehend fortſchreiten muß. Er fordert ein ABC der Kunſt, d. h. des körperlichen Könnens. Seine hervorſtechendſten Aeußerungen hierüber ſind folgende: „Schlagen, Tragen, Werfen, Stoßen, Ziehen, Drehen, Ringen, Schwingen u. ſ. f. ſeien die einfachſten Uebungen der Kraft. Es gebe eine naturgemäße Stufenfolge an, und es reicht nicht hin, daß man mit blinder Willkür hineingreife, und irgend eine Uebung einführe, damit doch von uns geſagt werden könne, wir hätten auch, etwa wie die Griechen, körperliche Erziehung. In dieſer Rückſicht iſt nun noch Alles zu thun, denn Peſtalozzi hat kein ABC der Kunſt geliefert. Dieſes müßte erſt geliefert werden, und zwar bedarf es dazu *eines Mannes*, der in der Anatomie des menſchlichen

Körpers und in der wiſſenſchaftlichen Mechanik auf gleiche Weiſe zu Hauſe, mit dieſen Kenntniſſen ein hohes Maß philoſophiſchen Geiſtes verbände, und der auf dieſe Weiſe fähig wäre, in allſeitiger Vollendung diejenige Maſchine zu finden, zu der der menſchliche Körper angelegt iſt, und anzugeben, wie dieſe Maſchine allmälig, alſo daß jeder Schritt in der einzig möglichen richtigen Folge geſchähe, durch jeden alle künftigen vorbereitet und erleichtert, und dabei die Geſundheit und Schönheit des Körpers, und die Kraft des Geiſtes nicht nur nicht gefährdet, ſondern ſogar geſtärkt und erhöht würden, wie, ſage ich, auf dieſe Weiſe dieſe Maſchine aus jedem geſunden menſchlichen Körper entwickelt werden könne. Die Unerläßlichkeit dieſes Beſtandtheils für eine Erziehung, die den ganzen Menſchen zu bilden verſpricht, und die beſonders für eine Nation ſich beſtimmt, welche ihre Selbſtſtändigkeit wieder herſtellen und fernerhin erhalten ſoll, fällt ohne weitere Erinnerung in die Augen." Die Peſtalozzi'ſche Anſtalt leiſtete nicht, was Fichte in Bezug auf Leibesübungen von ihr erwartete, aber unter ſeinen Zuhörern war einer, der vielleicht eben durch dieſe Vorleſungen angeregt wurde, ausgezeichnet für Ausbildung der Turnkunſt mit zu wirken, nämlich Friedrich Frieſen.

In Iferten begann man im Jahre 1807 Leibesübungen zu treiben; eine Rechenſchaft über die Art, wie man es anſah und angriff, enthält der erſte Band der Peſtalozzi'ſchen Wochenſchrift für Menſchenbildung. Manches Richtige und ſehr Beherzigenswerthe findet ſich in dieſem Aufſatze neben entſchieden Verfehltem. Richtig iſt es, daß der Leib nicht einſeitig abgerichtet werden müſſe, z. B. nicht einzig zum Fechten oder zum Springen ꝛc., ſondern daß eine harmoniſche Totalbildung deſſelben Ziel der Gymnaſtik ſei. Vortrefflich wird das leibliche Herunter-

kommen des Fabrikvolks geschildert. „Die Industrie, heißt es, nagt noch mehr als alles dieses an der physischen Kraft unseres Volks. — Steh', Bub', an den Streichtisch; Mädchen, sitze auf den Baumwollenbock oder an die Stickmaschine, streich' vom Morgen bis an den Abend deine Farbe, dreh' vom Morgen bis an den Abend dein Rad, sticke vom Morgen bis an den Abend mit deiner Nadel, dann zahl' ich dir, was ein Bauer und eine Bäuerin mit Hacken und Reuten nicht verdient. — So sprachen seit 40—50 Jahren immer mehr Menschen im Lande zu unsern Armen. Aber sie sagten ihnen nicht: du wirst ein Krüppel und und ein Serbling bei diesem einseitigen Thun. Sie sagten ihm nicht: wenn die Indiennefabrikation nicht mehr so gut geht, wenn eine Spinnmaschine erfunden wird, wenn die Stickerei aus der Mode kommt, so bist du mit deiner krummen Hand, deinen abgeschwächten Beinen und deinem verfessenen Unterleib eben so unfähig, eine andere Fabrikarbeit zu treiben, als den Karst und die Axt in die Hand zu nehmen. Du bist dann für dein Alter ein ausgemachter und hungernder Bettler. Du kannst nichts als das Gelernte; du hast deine allgemeine Körperkraft und ihre Entfaltung einer einseitigen und lähmenden Fertigkeit und ihrem Scheinverdienste aufgeopfert. Das Beispiel des Verderbnisses stand freilich schon lange vor ihren Augen, aber Weißbrot, Schinken, Wein, Branntwein und die liebe Hoffart machten natürlich mehr Eindruck, als diese Gefahren. Und von den Eltern sagte noch alles, was schlecht war, die Kinder bis auf den Unmündigen herab zu diesen Tischen, Böcken und Maschinen. Was machte diesen Elenden das mögliche Serben der Kinder! Sie theilten das Weißbrot, die Schinken, den Wein und den Branntwein, den die Kinder verdienten, noch mit ihnen. Die armen Kinder waren an vielen Orten durch die Elendigkeit der Schulstube

ſchon für die Elendigkeit der Fabrikſtube vorbereitet. Die Eltern entriſſen ſie der erſten und jagten ſie in die zweite, wo doch wenigſtens etwas für das Maul für ſie herauskam. So wurden der ſerbenden Menſchen im Lande zu Tauſenden. Jetzt zahlt man ihnen nicht mehr den Lohn, der Weißbrot und Schinken giebt; aber das Elend des Landes iſt dahin gediehen, daß unſer Volk und ſein phyſiſcher Zuſtand wahrlich an vielen Orten mehr, als irgendwo in Europa, gegen die Folgen der kleinern und größern Fabrikſelbſtſucht, und gegen die Tiefe des phyſiſchen Verderbens und der phyſiſchen Abſchwächung, in der Weisheit der Regierung und in der Kraft des ſich wieder erhebenden Menſchenherzens ein Gegengewicht bedarf."

Aber auch die höheren Stände ſind verſteift und haben alle natürliche friſche Rührigkeit verloren. — „Nicht bloß ſind, fährt der Aufſatz fort, zahlloſe wirkliche Arme in einem Zuſtande, daß viele von ihnen Geſpenſtern ähnlicher ſehen, als Menſchen. Die Folgen unſerer Verirrungen über das, was wir phyſiſch bedürfen und ſein ſollen, hat ſelbſt in der Geiſtesrichtung der Wohlhabenderen und Geſunderen eine Schiefheit und eine Schwäche hervorgebracht, die ſich in merkwürdigen Sonderbarkeiten äußert. An vielen Orten, darfſt du, wenn du unter die Ehrenfeſteren und Braveren im Lande gehören willſt, auch in der größten Hitze deinen Rock nicht ausziehen, und ihn am Stecken oder auf der Achſel tragen. Deine Kinder müſſen in dieſem Falle den ganzen Sommer über Strümpfe tragen und Kappen auf dem Kopfe haben. Sie dürfen nicht auf Bäume klettern, ſie dürfen nicht über Gräben ſpringen u. ſ. w. Die ungewandteſte Steifheit hat ſich an dieſen Orten zu einer Art von Ehrenfeſtigkeits-Unterſcheidung heraufgehoben. Du dürfteſt an dieſen Orten, wenn du dir auch ein Fieber damit erſparen könnteſt, nicht vor deiner Thüre Holz

ſpalten. Es ging dem phyſiſchen Verderben, das durch den Baumwollen- und Seidengewerb ſeine oberſte Höhe erhielt, ein Zeitalter vorher, das ſich durch die Allgemeinheit der Perrücken und Degelchen auszeichnete. Dieſes hat die eigentliche Grundlage unſerer phyſiſchen Steifigkeit in den obern und untern Ständen allgemein gelegt." Mit Recht wird das Herunterkommen der Volksfeſte mit dieſem leiblichen Verkommen in Verhältniß geſetzt. Es heißt: „Eine neue ſteife und ungeiſtige Polizei ſtörte die Jugend in allen ihren Freuden. Nationalfeſte, die den alten kraftvollen Volksgeiſt ausdrückten, fingen an zu mißfallen, ſie wurden allmälig aus unſern Ebenen vertrieben und bis an die Berge gedrängt. Sie wurden auch auf dieſen Höhen erniedrigt; ſie blieben nicht mehr Kraftäußerung des Volks; ſie blieben nicht mehr Erhebungs- und Auszeichnungsmittel kraftvoller Männer des Landes; ſie waren nicht mehr geltende Anſprüche an Volksaufmerkſamkeit und Volksvertrauen; ſie ſanken zum feilen Schauſpiel des Gaukelei ſuchenden Fremden und des ſie hochzählenden Reichen. Und wenn wir heute ihren Schein wieder erneuern wollen, ohne unſer Volk ſelber zu erneuern, ſo werden ſie dennoch ihr altes Weſen nicht mehr an ſich haben; ſie werden unſerer Altvordern unwürdig, für uns aber, wie wir ſind, genugthuend, zeitverkürzend, und nach unſerem Willen irreführend ſein." —

„Die Körperbildung, die die Kinder unſerer Urväter wirklich hatten und wirklich genoſſen, muß unſern Kindern gegeben; ihr Geiſt, der Volksgeiſt der Gymnaſtik, muß wieder hergeſtellt werden. Dieſer Geiſt aber iſt nicht einſeitig — er läßt ſich durch keine Volksfeſte erzwingen. Wahre Volksfeſte können im Gegentheil nur der Ausdruck ſeines wirklich Vorhandenſeins ſelbſt ſein. Er muß in den Haushaltungen,

er muß in den Schulen, er muß bei der Arbeit auf dem Felde und in den Sonntagſpielen und Erholungen ebenſo allgemein wirkend und ſichtbar ſein, als er auf den Alpen und bei den Hirtenfeſten ſichtbar iſt. Er muß in den Anſichten des Volks über ſeine körperlichen Bedürfniſſe und in der Beſorgung derſelben ſich zeigen. Die Erzielung deſſelben iſt aber ganz und gar nicht möglich, ohne von Jugend auf hohes, lebendiges, ſelbſtſtändiges Kraftgefühl im Kinde zu wecken und allgemein zu beleben, damit dieſes Kraftgefühl ſelbſt das Kind zu allem demjenigen antreibe, was diesfalls zum Heil des Vaterlandes zu erzielen iſt." —

Wer ſollte dieſen Anſichten Peſtalozzi's nicht vollen Beifall ſchenken, wer könnte aber der Art beipflichten, wie man in der Peſtalozzi'ſchen Schule die Gymnaſtik betrieb. Im Verfolg jenes Aufſatzes heißt es nämlich: „Das Weſen der Elementargymnaſtik beſteht in nichts Anderem, als in einer Reihenfolge reiner körperlicher Gelenksbewegungen, durch welche der Umfang alles deſſen von Stufe zu Stufe erſchöpft wird, was das Kind in Hinſicht auf die Art und Weiſe ſeiner Stellung und Bewegung des Körpers und ſeiner Artikulationen vornehmen kann." Und weiterhin: „Auf dem allereinfachſten und faßlichſten Wege kann er durch die Frage dazu kommen: Was für Bewegungen kann ich mit jedem einzelnen Gliede meines Körpers, bei jedem einzelnen Gelenke deſſelben vornehmen? Nach was für Richtungen können dieſe Bewegungen ſtatt finden, und in welchen Lagen und Stellungen? Wie können die Bewegungen mehrerer Glieder und mehrerer Gelenke mit einander verbunden werden?" —

Vermeint man nicht: es ſei von einer Gymnaſtik für Gelenkpuppen die Rede? Dieſe haben Gelenke,

nur Gelenke, und man will versuchen, was ihre Gelenke — nicht ihre Gelenkigkeit — leisten.

Es werden nun weiterhin einzelne, nicht Leibes- sondern Gelenkübungen in methodischer Folge aufgeführt. a) Gelenkbewegungen des Kopfes; b) Gelenkbewegungen des Rumpfs; c) der Arme; d) der Beine. Jedes einzelne Gelenk soll zuerst für sich eingeübt werden, dann in Verbindung mit Gliedern, deren Gelenke schon eingeübt sind. Kein Gelenk wird übergangen; am Arme z. B. das Ellenbogengelenk, das Handgelenk, die Fingergelenke. Von letzteren heißt es: „Auch hier sind die Verbindungen und Absonderungen der Bewegungen besonders zu berücksichtigen."

Kurz wie in andern Disciplinen tritt uns in der Gymnastik der Pestalozzi'schen Schule das unselige Elementarisiren entgegen; hier in einer in die Augen fallenden Caricatur, über welche ein gleichgültiger Zuschauer vielleicht lachen könnte, das langweilig gedrillte Kind aber hätte weinen mögen. —

Wir kommen nun zu dem Mann, welcher, wie keiner vor ihm, geeignet war, für die Leibesübungen eine neue Bahn zu brechen und sie endlich brach. Es ist Friedrich Ludwig Jahn.

In seinem Werke: „die deutsche Turnkunst" erzählt er die Geschichte seiner Unternehmung. Diese Erzählung ist so eigenthümlich und charakterisirt so sehr den merkwürdigen Mann und sein wichtiges Werk, daß wir Folgendes aus derselben mittheilen müssen.

„Wie so viele Dinge in der Welt, hat auch die deutsche Turnkunst einen kleinen unmerklichen Anfang gehabt. Ich wanderte gegen Ende des Jahres 1809 nach Berlin, um den Einzug des Königs zu sehen. Bei dieser Feier ging mir ein Hoffnungsstern auf, und nach langen Irrjahren und Irrfahrten wurde ich hier heimisch. Liebe zum Vaterlande und

eigene Neigung machten mich wieder zum Jugendlehrer, was ich ſchon ſo oft geweſen. Zugleich ließ ich mein „Deutſches Volksthum" drucken.

In ſchöner Frühlingszeit des Jahres 1810 gingen an den ſchulfreien Nachmittagen der Mittwochen und Sonnabende erſt einige Schüler mit mir in Feld und Wald, und dann immer mehr und mehr. Die Zahl wuchs, und es wurden Jugendſpiele und einfache Uebungen vorgenommen. So ging es fort bis zu den Hundstagen, wo eine Unzahl von Knaben zuſammenkam, die ſich aber bald nachher verlief. Doch ſonderte ſich ein Kern aus, der auch im Winter als Stamm zuſammenhielt, und mit dem dann im Frühjahr 1811 der erſte Turnplatz in der Haſenhaide eröffnet wurde.

Jetzt wurden im Freien, öffentlich und vor Jedermanns Augen von Knaben und Jünglingen mancherlei Leibesübungen unter dem Namen Turnkunſt in Geſellſchaft getrieben. Damals kamen die Benennungen Turnkunſt, turnen, Turner, Turnplatz und ähnliche mit einander zugleich auf. Das gab nun bald ein gewaltig Gelaufe, Geſchwatz und Geſchreibe. Endlich durch franzöſiſche Tagblätter mußte die Sache Gallo laufen. Aber auch hier zu Lande hieß es anfangs: „Eine neue Narrheit, die alte Deutſchheit wieder aufbringen zu wollen." Dabei blieb es nicht. Vorurtheile wie Sand am Meere wurden von Zeit zu Zeit ruchbar. Sie haben bekanntlich niemals vernünftigen Grund, mithin wäre es lächerlich, da mit Worten zu widerlegen, wo das Werk deutlicher ſprach.

Im Winter wurde nachgeleſen, was über die Turnkunſt habhaft zu werden. Dankbar denken wir noch an unſere Vorarbeiter Vieth und Guts Muths. Die Größeren und Herangereiften, vom Turnweſen beſonders Ergriffenen, unter denen auch mein jetziger

Gehülfe und Mitlehrer Ernst Eiselen war, übten sich dabei recht tüchtig und konnten im nächsten Sommer als Vorturner auftreten. Von denen, die sich damals ganz besonders auf das Schwingen legten, es nachher kunstrecht nach Folge und Folgerung ausbilden halfen und selbst große Meister darin wurden, sind zwei, Pischon und Zenker, am 13ten September 1813 bei der Göhrde gefallen.

Im Sommer 1812 wurden zugleich mit dem Turnplatz die Turnübungen erweitert. Sie gestalteten sich von Turntag zu Turntag vielfacher und wurden unter freudigem Tummeln im jugendlichen Wettstreben auf geselligem Wege gemeinschaftlich ausgebildet. Es ist nicht mehr genau auszumitteln, wer dies und wer das zuerst entdeckt, erfunden, ersonnen, versucht, erprobt und vorgemacht. Von Anfang an zeugte die Turnkunst einen großen Gemeingeist und vaterländischen Sinn, Beharrlichkeit und Selbstverläugnung. Alle und jede Erweiterung und Entwickelung galt gleich als Gemeingut. So ist es noch. Kunstneid, das lächerliche Laster der Selbstsucht, des Elends und der Verzweiflung kann keinen Turner behaften. August Thaer, der jüngste Bruder von einem Turnerdrei, brachte damals am Reck bereits 60 Aufschwünge einerlei Art zu Stande, die in der Folge noch auf 132 gestiegen sind. Als Thaer während des Krieges einen im Felde erkrankten Bruder pflegte, raffte ihn 1814 die nämliche Seuche hinweg, von der sein Bruder genas. Zuvor hatte er noch von Mögelin aus zur Einrichtung eines Turnplatzes zu Wriezen an der Oder mit Rath und That geholfen. Nach Beendigung des Sommerturnens von 1812 bildete sich zur wissenschaftlichen Erforschung und kunstgerechten Begründung des Turnwesens aus den Turnfertigsten und Allgemeingebildetsten eine Art Turnkünstler-Verein. Er bestand jenen ganzen Winter hin-

durch, in dem die Franzoſen auf der Flucht von Moskau erfroren. In dieſen Zuſammenkünften verwaltete das Ordneramt auf meinen Wunſch und Willen Friedrich Frieſen aus Magdeburg, der ſich beſonders auf Bauweſen, Naturkunde, ſchöne Kunſte und Erziehungslehre gelegt hatte, bei Fichte ein fleißiger Zuhörer geweſen und bei Hagen in der altdeutſchen Sprache; vor Allem aber wußte, was dem Vaterlande Noth that. Damals ſtand er bei der Lehr- und Erziehungsanſtalt des Dr. Plamann, die, obwohl wenig beachtet, dem Vaterlande vortreffliche Lehrer ausgebildet. Frieſen war ein aufblühender Mann in Jugendfülle und Jugendſchöne, an Leib und Seele ohne Fehl, voll Unſchuld und Weisheit, beredt wie ein Seher; eine Siegfriedsgeſtalt, von großen Gaben und Gnaden, den Jung und Alt gleich lieb hatte; ein Meiſter des Schwerts auf Hieb und Stoß, kurz, raſch, feſt, fein, gewaltig, und nicht zu ermüden, wenn ſeine Hand erſt das Eiſen faßte; ein kühner Schwimmer, dem kein deutſcher Strom zu breit und zu reißend; ein reiſiger Reiter in allen Sätteln gerecht; ein Sinner in der Turnkunſt, die ihm viel verdankt. Ihm war nicht beſchieden, in's freie Vaterland heimzukehren, an dem ſeine Seele hielt. Von wälſcher Tücke fiel er bei düſterer Winternacht durch Meuchelſchuß in den Ardennen. Ihn hätte auch im Kampfe keines Sterblichen Klinge gefället. Keinem zu Liebe und keinem zu Leide — aber wie Scharnhorſt unter den Alten, iſt Frieſen von der Jugend der Größeſte aller Gebliebenen.

Beim Aufruf des Königs vom 3ten Februar 1813 zogen alle wehrhafte Turner in's Feld, und die Sache ſtand augenblicklich wie verwaiſet. Nach langem Zureden gelang es mir in Breslau, einen meiner älteſten Schüler, Ernſt Eiſelen, zu gewinnen, daß er während des Krieges an meiner Statt das Turnweſen

fortführen wollte. Es war ihm dennoch ein harter Kampf, daheim zu bleiben, obgleich Aerzte und Kriegsmänner ihm vorstellten, und eigene Erfahrung es täglich bewahrheitete, daß wegen einer früheren langwierigen Krankheit und verfehlter Heilart seine Leibesbeschaffenheit den Beschwerden des Krieges unterliegen müßte. Ich begleitete Eisele n selbst von Breslau nach Berlin, zur Zeit, als sich das preußische Heer in Marsch setzte, und die Hauptstadt schon von den Franzosen geräumt war, stellte ihn den ersten Behörden und Schulvorstehern vor, die ihm alle Unterstützung versprachen, und auch nachher Zutrauen bewiesen haben. Eisele n hat darauf in den Sommern von 1813 und 1814 und in dem Zwischenwinter der Turnanstalt vorgestanden und mit den jüngeren Nichtwehrhaften das Turnwesen weiter gefördert.

Am Ende des Heumonats 1814 kam ich wieder zurück nach Berlin, und nun wurde den Spätsommer und Vorwinter sehr ernstlich an der Verbesserung des Turnplatzes gearbeitet. Noch im Herbst bekam er einen 60 Fuß hohen Kletterthurm, nützlich und nothwendig zum Steigen, unentbehrlich aber im flachen Lande zur Uebung des Auges für die Fernsicht. Im Winter, als die Freiwilligen heimgekehrt und manche Turner zurückgekommen waren, wurden die gesellschaftlichen Unterhaltungen über die Turnkunst wieder erneuert. Die ganze Sommerübung wurde durchdacht und durchsprochen, und so im Reden und Gegenrede die Sache klar gemacht.

Bei Napoleons Ausbruch und Wiederkunft gingen alle wehrhaften Turner abermals freiwillig zu Feld, und nur zwei, so schon die Feldzüge 1813 und 1814 mitgemacht hatten, blieben wegen Nachwehen zurück. Es mußten nun die jüngeren Heimbleibenden mit frischer Kraft wieder an's Werk gehen. Auch im Frühjahre und Sommer 1815 erhielt der

Turnplatz noch wieder weſentliche Verbeſſerungen und Erweiterungen.

Im Herbſt und Vorwinter wurde das Turnweſen noch einmal ein Gegenſtand geſellſchaftlicher Unterſuchung. Nachdem die Sache in einem Turnrathe reiflich erwogen und durchprüft, Meinungen verglichen, Erfahrungen vernommen und Urtheile berichtigt worden — begann man aus allen früheren und ſpäteren Ausarbeitungen und einzelnen Bruchſtücken und Beiträgen ein Ganzes zu machen, was dann zuletzt durch meine Feder gegangen.

Wenn auch zuerſt nur Einer als Bauherr den Plan entworfen, ſo haben doch Meiſter, Geſellen, Lehrlinge und Handlanger treu und redlich gearbeitet und das Ihrige mit Blick und Schick beigetragen Das iſt nicht in's Einzelne zu verzetteln. Auch ſoll man nicht unheiliger Weiſe Lebende in's Geſicht loben.

So iſt die kurze Geſchichte, wie Werk, Wort und Buch entſtanden. Vollendet kann keins von allen Dreien ſein; aber zum Erkennen des Muſterbildes mag das Buch hinwirken. Darum wird das Aufgeſtellte nur dargebracht, um dem Vaterlande Rechenſchaft zu geben, in welchem Sein und Sinn unſer Thun und Treiben.

Dies gerade wollten viele Erzieher und Schullehrer, Freunde der Jugend und Biedermänner gern erfahren, die wohl wiſſen, was dem Vaterlande gebricht. Auch unſere ſonſtigen durch alle Stände der bürgerlichen Geſellſchaft verbreiteten Schüler begehrten Nachricht vom gegenwärtigen Zuſtand der Sachen. Von allen Seiten kamen wiederholte Anfragen und Wünſche um ein „Turnbuch". Schriftlich haben wir ausgeholfen, ſo gut es anging und ſo viel wir nur konnten. Wir hatten bis über den Rhein und die Weichſel einen lebhaften Briefwechſel zu führen. Den dritten Abſchnitt dieſes Buchs haben wir auszugsweiſe Jedem in

Abschrift geschickt, der sich an uns wandte. Bei der steigenden Ausbreitung des Turnwesens, bei der Weiterbildung der Kunst konnte so die Sache auf die Länge nicht gehen. Wir konnten unmöglich gleichgültig bleiben, daß die mühsam wiederentdeckte und entdeckte deutsche Turnkunst durch Halbwisserei, Halbschreiberei und Halbthuerei Schaden nehmen sollte. Vom bloßen Hörensagen und Zuschauen kann Einer über die Turnkunst nur wie der Blinde über die Farbe schreiben." —

Mit dem Turnen entstand eine eigene Turnsprache. Will man die Eigenthümlichkeit Jahn's und seiner Turnkunst ganz fassen, so muß man diese Sprache ganz fassen. Er sagt von ihr:

„Die deutsche Sprache wird in Wissenschaft und Kunst niemals Kenner und Gönner im Stiche lassen. Nimmer werden die Stufenwörter fehlen, jede Folge und Folgerung wird auszudrücken sein. Die Sprache wird treu gepflegt, mit dem Entwickelungsgange Schritt halten, für jede neue Gestaltung unseres Volkes passen, für jede Lebensfälle zureichend sein, und mit dem Wachsthum des Volkes an Bildsamkeit zunehmen. Aber vom Wißdünkel der Allerweltsbürgerei müssen wir abstehen. Mit dem Allerweltsleben hat keine einzelne Sprache zu schaffen, nur das eigene Volksleben ist ihre Seele.

Wer Ungemeines beginnen will und zur That sich anschickt — braucht in seinem Gewissensrathe nie zu fragen: Hat schon irgend Jemand Aehnliches gewollt, Gleiches angefangen oder dasselbe vollführt? Aber wohl muß er das Recht wägen: darf man so handeln und thun? Nicht anders mit dem Wortbildner. Nimmt der nur gehörig Rücksicht auf die Urgesetze der Sprache und ihr ganzes Sprachthum, so bleibt er frei von Tadel und Schuld. Kein Splitterrichter hat Fug zu fragen: Hat schon Jemand so ge-

ſagt? Man muß prüfen: darf man ſo ſagen? Iſt es nicht beſſer auszudrücken? Denn jede lebendige Sprache bewegt ſich in allgewaltiger Rege, aber Sprachlehren und Wörterbücher kommen dann auf dem gangbaren Pfade richtend hinterher.

Der Kunſtſprachenbildner ſoll ein Dollmetſcher des ewigen Sprachgeiſtes ſein, der in dem ganzen Sprachthum waltet. Darum muß er in die Urzeit der Sprache zurückdenken, und ihren Bildungsgang auf rechter Bahn verfolgen. Kann er an der Quelle verſchollene Urlaute erlauſchen, ſo muß er dieſe zuerſt vor allen Leuten lautbar machen. Im Erwecken ſcheintodter Urwörter liegt eine wahre Mehrung und Sprachſtärkung. Kein Wort iſt für ausgeſtorben zu achten, ſo lange die Sprache nicht todt iſt; kein Wort für veraltet, ſo lange die Sprache noch in Jugendkraft lebt. Begrabene Wurzeln, die noch grün ſind und im vollen Wachsthum neue Stämme, Aeſte und Zweige treiben können, bringen Segen und Gedeihen. Die Schoſſen und Sproſſen alter Herzwurzeln verkünden einen neuen Frühling nach langer Winterſtarre. Da befreit ſich die Sprache von Flick- und Stückwerk, und geht wieder richt und ſtrack. Ohne das Pflegen der Wurzelkeime wird die Sprache als Saumroß und Packthier beladen, und muß endlich unter der Laſt ſchwerfugiger Zuſammenſetzung erliegen. Jedes wieder in Gebrauch kommende Urwort iſt eine reichhaltige Quelle, die den Fahrſtrom ſpeiſet, den Thalweg austiefet und allen Oberwohnern Vorfluth ſchafft. Turn mag als Beiſpiel dienen. Davon ſind jetzt ſchon gebildet und bereits redebräuchlich: Turnen, mitturnen, vorturnen, einturnen, wettturnen; Turner, Mitturner, Vorturner; turneriſch; — turnluſtig, turnfertig, turnmüde, turnfaul, turnreif, turnſtark; — Turnkunſt, Turnkünſtler, turnkünſtleriſch; — Turn-

kunde, Turnlehre, Turngeschichte; — Turnanstalt und viele andere."

Dem Vorbericht folgen die treffenden, knappen Beschreibung der einzelnen Turnübungen, auch der Turnspiele und eine Anweisung zur Anlegung und Einrichtung eines Turnplatzes.

Hieran schließen sich vortreffliche allgemeinere Betrachtungen und Belehrungen über Turnkunst, Turnanstalten, Turnlehrer ꝛc. Wenn von irgend Jemand, so gilt von Jahn jener Ausspruch: der Styl ist der Mensch; wer ihn charakterisiren will, muß daher den Inhalt seiner Werke mit seinen eigenen Worten geben. Darum entnehmen wir noch Folgendes wörtlich aus jenen Betrachtungen:

„Die Turnkunst soll die verloren gegangene Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung wieder herstellen, der bloß einseitigen Vergeistigung die wahre Leibhaftigkeit zuordnen, der Ueberfeinerung in der wiedergewonnenen Männlichkeit das nothwendige Gegengewicht geben und im jugendlichen Zusammenleben den ganzen Menschen umfassen und ergreifen.

So lange der Mensch noch hienieden einen Leib hat und zu seinem irdischen Dasein auch ein leibliches Leben bedarf, was ohne Kraft und Stärke, ohne Dauerbarkeit und Nachhaltigkeit, ohne Gewandtheit und Anstelligkeit zum nichtigen Schatten verfiecht — wird die Turnkunst einen Haupttheil der menschlichen Ausbildung einnehmen müssen. Unbegreiflich, daß diese Brauchkunst Leibes und Lebens, diese Schutz- und Schirmlehre, diese Wehrhaftmachung so lange verschollen gewesen. Aber diese Sünde früherer leib- und liebloser Zeit wird auch noch jetzt an jeglichem Menschen mehr oder minder heimgesucht. Darum ist die Turnkunst eine menschheitliche Angelegenheit, die überall hingehört, wo sterbliche Menschen das Erdreich bewohnen. Aber sie wird immer wieder in ihrer be-

ſonderen Geſtalt und Ausübung recht eigentlich ein vaterländiſches Werk und volksthümliches Weſen. Immer iſt ſie nur zeit- und volksgemäß zu treiben, nach den Bedürfniſſen von Himmel, Boden, Land und Volk. Im Volk und Vaterland iſt ſie heimiſch, und bleibt mit ihnen immer im innigſten Bunde. Auch gedeiht ſie nur unter ſelbſtändigen Völkern und gehört auch nur für freie Leute. Der Sklavenleib iſt für die menſchliche Seele nur ein Zwinger und Kerker."

„Jede Turnanſtalt iſt ein Tummelplatz leiblicher Kraft, eine Erwerbſchule männlicher Ringfertigkeit, ein Wettplan der Ritterlichkeit, Erziehungsnachhülfe, Geſundheitspflege und öffentliche Wohlthat; ſie iſt Lehr- und Lernanſtalt zugleich in einem ſteten Wechſelgetriebe. Zeigen, Vormachen, Unterweiſen, Selbſtverſuchen, Ueben, Wettüben und Weiterlehren folgen in einem Kreislauf. Die Turner haben daher die Sache nicht von Hörenſagen, ſie haben kein fliegendes Wort aufgefangen: ſie haben das Werk erlebt, eingelebt, verſucht, geübt, geprüft, erprobt, erfahren und mit durchgemacht. Das erweckt alle ſchlummernden Kräfte, verleiht Selbſtvertrauen und Zuverſicht, die den Muth niemals im Elend laſſen. Nur langſam ſteigert ſich die Kraft, allmälig iſt die Stärke gewachſen, und nach und nach die Fertigkeit gewonnen, oft ein ſchwer Stück vergeblich verſucht, bis es nach harter Arbeit, ſaurer Mühe und raſtloſem Fleiß endlich gelungen. Das bringt das Wollen durch die Irrwege der Willelei zum folgerechten Willen, zum Ausharren, worin aller Sieg ruht. Man trägt ein göttliches Gefühl in der Bruſt, ſobald man erſt weiß, daß man etwas kann, wenn man nur will. Geſehen haben, was Anderen endlich möglich geworden, gewährt die freudige Hoffnung, es auch zu leiſten. In der Turngemeinſchaft wird der Wagemuth heimiſch. Da

wird alle Anstrengung leicht, und die Last Lust, wo Andere mit wetturnen. Einer erstarkt bei der Arbeit an dem Andern, stählt sich an ihrer Kraft, ermuthigt sich und richtet sich empor. Ein Beispiel wird so das Vorbild, und reicht weiter als tausend Lehren. Eine echte That ist noch nie ohne Nachkommen geblieben."

„Ein Vorsteher einer Turnanstalt (Turnwart) übernimmt eine hohe Verpflichtung, und mag sich zuvor wohl prüfen, ob er dem wichtigen Amte gewachsen ist. Er soll die jugendliche Einfalt hegen und pflegen, daß sie nicht durch frühreife Unzeitigkeit gebrochen werde. Offenbarer als jedem Andern entfaltet sich ihm das jugendliche Herz. Der Jugend Gedanken und Gefühle, ihre Wünsche und Neigungen, ihre Gemüthsbewegungen und Leidenschaften, die Morgenträume des jungen Lebens bleiben ihm keine Geheimnisse. Er steht der Jugend am nächsten und ist darum zum Bewahrer und Berather verpflichtet, zum Hort und Halt und zum Anwalt ihres künftigen Lebens. Werdende Männer sind seiner Obhut anvertraut, die künftigen Säulen des Staats, die Leuchten der Kirche und die Zierden des Vaterlandes. Keinem augenblicklichen Zeitgeiste darf er fröhnen, keiner Rücksichtelei auf Verhältnisse der großen Welt, die oft im Argen liegt. Wer nicht von Kindlichkeit und Volksthümlichkeit innigst durchdrungen ist, bleibe fern von der Turnwartschaft. Es ist ein heiliges Werk und Wesen.

Einzig nur im Selbstbewußtsein der Pflichterfüllung liegt der Lohn. Später beschleicht Einen das Alter, unter dem Tummeln der Jugend. Auch in den bösesten Zeitläuften bewahren sich Glaube, Liebe und Hoffnung, wenn man schaut, wie sich im Nachwuchs des Volks das Vaterland verjüngt. Vom Schein muß der Turnlehrer abstehen, für die Außenwelt kann jeder Gaukler besser prunken."

„Gute Sitten müssen auf dem Turnplatz mehr wirken und gelten, als anderswo weise Gesetze. Die höchste hier zu verhängende Strafe bleibt immer der Ausschluß von der Turngemeinschaft.

Man kann es dem Turner, der eigentlich leibt und lebt und sich leibhaftig erweiset, nicht oft und nachdrücklich genug einschärfen, daß Keiner den Adel des Leibes und der Seele mehr wahren müsse, denn gerade er. Am wenigsten darf er sich irgend eines Tugendgebots darum entheben, weil er leiblich tauglicher ist. Tugendsam und tüchtig, rein und geringfertig, keusch und kühn, wahrhaft und wehrhaft sei sein Wandel. „Frisch, frei, fröhlich und fromm" — ist des Turners Reichthum. Das allgemeine Sittengesetz ist auch seine Richtschnur und Regel. Was andere entehrt, schändet auch ihn. Muster, Beispiel und Vorbild zu werden — danach soll er streben. Dazu sind die Hauptlehren: nach der höchsten Gleichmäßigkeit in der Aus- und Durchbildung zu ringen; fleißig sein; was Gründliches lernen; nichts Unmännliches mitmachen; sich auch durch keine Verführung hinreißen lassen, Genüsse, Vergnügungen und Zeitvertreib zu suchen, die dem Jugendleben nicht geziemen. Die meisten Ermahnungen und Warnungen müssen freilich immer so eingekleidet sein, daß die Tugendlehre keine Lasterschule wird.

Aber im Gegentheil darf man nie verhehlen, daß des deutschen Knaben und des deutschen Jünglings höchste und heiligste Pflicht ist, ein deutscher Mann zu werden und geworden zu bleiben, um für Volk und Vaterland kräftig zu wirken, unseren Urahnen, den Weltrettern ähnlich. So wird man am besten heimliche Jugendsünden verhüten, wenn man Knaben und Jünglingen das Reifen zum Biedermann als Bestrebungsziel hinstellt. Das Vergeuden der Jugendkraft und Jugendzeit durch entmarkenden Zeitvertreib, faul-

thierisches Hindämmern, brünstige Lüste und hundswüthige Ausschweifungen wird aufhören — sobald die Jugend das Urbild männlicher Lebensfülle erkennt.

Alle Erziehung aber ist nichtig und eitel, die den Zögling in dem öden Elend wahngeschaffener Weltbürgerlichkeit als Irrwisch schweifen läßt, und nicht im Vaterlande heimisch macht. Und so ist auch in schlimmster Franzosenzeit der Turnjugend die Liebe zu König und Vaterland in's Herz gepredigt und geprägt worden. Wer wider die deutsche Sache und Sprache freventlich thut oder verächtlich handelt, mit Worten oder Werken, heimlich wie öffentlich — der soll erst ermahnt, dann gewarnt, und so er von seinem undeutschen Thun und Treiben nicht abläßt, vor Jedermann vom Turnplatz verwiesen werden. Keiner darf zur Turngemeinschaft kommen, der wissentlich Verkehrer der deutschen Volksthümlichkeit ist, und Ausländerei lobt, liebt, treibt und beschönigt.

So hat sich die Turngemeinde in der dumpfen Gewitterschwüle des Vaterlands für das Vaterland gestählet, gerüstet, gewappnet, ermuthigt und ermannt. Glaube, Liebe, Hoffnung haben sie keinen Augenblick verlassen. „Gott verläßt keinen Deutschen" ist immer der Wahlspruch gewesen. Im Kriege ist nur heim, aber nicht müßig geblieben, der zu jung und zu schwach war. Theure Opfer hat die Turnanstalt in den drei Jahren dargebracht. Sie ruhen auf den Wahlplätzen von den Thoren Berlins bis zur feindlichen Hauptstadt."

Es fällt schwer, aus Jahn's Buch eine Auswahl von Stellen zu treffen, um ihn und sein Wirken zu charakterisiren, weil eben Alles charakteristisch, das Buch wie sein Verfasser aus Einem Guß ist. Wofür das Werk sich ausgiebt, das ist es im vollsten Sinne des Wortes, eine deutsche Turnkunst, in welcher mit *gesundem*, richtigem Takt ein Ganzes sich wechselsei-

tig ergänzender friſcher Turnübungen lebendig beſchrieben iſt. Es iſt keine langweilige, methodiſche, elementariſche Gelenkgymnaſtik für Puppen, auch handelt dies Buch nicht bloß von leiblichen Uebungen, ſondern zugleich mit großem Ernſt vom ſittlichen Geiſte des Turnweſens.

Von Berlin aus verbreitete ſich das Turnweſen bald durch Norddeutſchland und einen großen Theil von Süddeutſchland. Turnfahrten trugen vorzüglich dazu bei. Nächſt Berlin hatte Breslau die größte Menge Turner, etwa 800, aufzuweiſen. Studenten, katholiſche und proteſtantiſche Seminariſten, die Schüler von 4 Gymnaſien, Offiziere, Profeſſoren beſuchten den Turnplatz. An der Spitze ſtanden Harniſch und Maßmann; Direktor Mönnich in Hofwyl, Wolfgang Menzel, damals Studenten, gehörten zu den Vorturnern. Der Geſang blühte. An den Nachmittagen Mittwochs und Sonnabends, wenn man von 3 bis 7 Uhr geturnt hatte, zog die große Schaar ſingend in die Stadt zurück. — Die erſte Hälfte der vierſtündigen Turnzeit war jedesmal der Turnſchule, die andere Hälfte der Turnkühr, beſonders Turnſpielen, gewidmet; was beſſer iſt, als mit der heitern freien Turnkühr zu beginnen und mit der ernſtern ſtrengern Turnſchule zu ſchließen.

Jahn's weiſe Scheidung in Turnkühr und Turnſchule dürfte beim Unterricht in mehreren anderen Gegenſtänden volle Anwendung finden. Z. B. beim Geſangunterricht, wenn etwa die erſte Hälfte der Unterrichtsſtunde mit Singen der Scale u. dgl. ausgefüllt würde, die andere Hälfte mit Singen von Liedern ꝛc., die man ſchon eingeübt.

In unſerer Zeit iſt ſehr oft von dem Gegenſatz eines künſtlichen Machens und eines geſchichtlichen Werdens die Rede. Man mißverſteht dies oft ſo, als träte beim hiſtoriſchen Werden der menſchliche einſich-

ge und wirkende Wille zurück. So ist's nicht; die Frage ist nur: ob dieser Wille im Einklange mit der Reife und Richtung der Völker stehe oder nicht. Im letzteren Falle kommt es freilich auf ein vergebliches Machenwollen hinaus. Der Art war es z. B., wenn Brutus Rom durch Ermordung Cäsars wesentlich frei machen wollte. Was aber ein Wundermann Gottes im Einklang mit der Zeit vermöge, bewies Luthers Reformation.

Nun war es einer der Vorwürfe gegen das Turnwesen: es sei etwas künstlich Gemachtes, nicht natürlich Gewordenes. Freilich bildete es sich schnell aus, Früchte reifen aber in heißer Zeit ganz natürlich schnell. Die Zeit von 1810 bis 1813, da das Turnen reifte, war nun heiß genug; brannte doch schon seit 1806 das Feuer unter der Asche, welches 1813 in lichte Flammen ausschlug? Es brannte ein tiefer Schmerz in den Herzen deutscher Männer und Jünglinge seit der Unglücksschlacht von Jena. Die Sehnsucht, das geliebte deutsche Vaterland zu befreien, seine alte Herrlichkeit zu erneuen, diese Sehnsucht stiftete unter ihnen einen großen Bund der treusten Liebe. Zu diesem Liebesbunde gehörten jene ersten Turner.

Ihr lebendiger Antheil am Turnen war nichts Gekünsteltes, vielmehr Frucht der entschlossensten Vaterlandsliebe. Man ersieht das auch klar aus Jahn's Erzählung der ersten Anfänge des Turnwesens. Wie ward es so leicht, bei der Einigkeit Aller in Gesinnung und Ideal, die Kunst gemeinsam auszubilden. Zugleich mit ihr bildete sich eine Kunstsprache, eine so natürliche, daß sie, statt als erkünstelt und gemacht, bald aus der Mode zu kommen, gegenwärtig fünfundvierzig Jahre nach ihrem Entstehen überall gang und gebe ist.

Mit dieser ersten natürlichen Entwickelung des Turnwesens entstand zugleich eine Reaktion gegen die-

les Herkömmliche, gegen allgemeine Lebensgewohnheiten. Dieſe Reaktion mußte ihm Feinde erregen, um ſo mehr, als ſie häufig das rechte Maaß überſchritt, und der Kampf gegen alte Verirrungen neue unter den Turnern hervorrief. Dies war beſonders nach dem Befreiungskriege der Fall.

Den Freunden des Turnweſens entgingen ſolche Verirrungen nicht, und ſie ſuchten ihnen zu ſteuern, wo und wie ſie konnten. Dies zeigt z. B. folgende Stelle aus der Rede an die Studirenden, welche beim Wartburgsfeſte ein Mann hielt, deſſen liberale Geſinnung allgemein bekannt iſt, nämlich Oken. Er ſagte: „Bewahret Euch vor dem Wahn, als wäret Ihr es, auf denen Deutſchlands Sein und Dauer und Ehre beruhte. Deutſchland ruht nur auf ſich ſelbſt, auf dem Ganzen. Jede Menſchenzunft iſt nur ein Glied am Leibe, der Staat heißt, das zu deſſen Erhaltung nur ſo viel beiträgt, als ihm ſein Standort geſtattet. — Ihr ſeid jetzt Jugend, der kein anderes Geſchäft zukommt, als ſich ſo einzurichten, daß ſie gedeihlich wachſe, ſich bilde, ſich nicht durch eitle Gebräuche aufreibe, daß ſie alſo ſich zu dieſem Zwecke verbinde und ſich um Anderes nicht anders kümmere, als in ſo fern man das Ziel ſcharf in's Auge faßt, nach dem man laufen ſoll. Der Staat iſt Euch jetzt fremd, und nur in ſo fern gehört er Euer, als Ihr einſt wirkſame Theile darin werden könnet. Ihr habt nicht zu bereden, was im Staat geſchehen oder nicht ſoll; nur das geziemt Euch zu überlegen, wie Ihr einſt im Staate handeln ſollt, und wie Ihr Euch dazu würdig vorbereitet. Kurz, Alles, was Ihr thut, müßt Ihr bloß in Bezug auf Euch, auf das Studentenweſen thun, und alles Andere, als Eurer Beſchäftigung, als Eurem Weſen fremd, ausſchließen, auf daß Euer Beginnen nicht lächerlich werde."

Dieſe Worte zeigen ſchon deutlich auf Abwege hin,

auf denen sich die Jugend späterhin mehr und mehr vom rechten Ziele entfernte. Doch sie trägt wahrlich nicht allein die Schuld.

Hat ein Kind gute und böse Anlagen, so faßt wohl der Eine nur die guten in's Auge und weissagt alles Gute, der Andere fixirt die bösen und sieht einer traurigen Zukunft des Kindes entgegen; wer es wahrhaft liebt, der denkt darauf, dessen gute Anlagen zu pflegen, die bösen aber auszujäten.

Ein solches Kind von guten Anlagen, aber auch nicht ohne bedenkliche, war das junge Turnwesen. Passow, ein Mann voll redlichem Wohlwollen und aufopfernder Thätigkeit, faßte ganz vorzüglich dessen Lichtseite in's Auge und sprach in seinem „Turnziel" allzugroße Hoffnungen aus, man könnte sagen: er beschrie das Kind. Uebertriebenem Lobe folgt immer Tadel nach, es regt sich in diesem ein Bedürfniß nach Wahrheit, nach einer richtigen Würdigung der Dinge.

Meinem Freunde Steffens, sagt Raumer, traten damals die Schattenseiten und bedenklichen Elemente des Turnwesens vor die Seele. Er schrieb seine „Caricaturen" und das „Turnziel", welches er gegen Passow's „Turnziel" richtete. Der geniale Mann hatte von Jugend auf mit warmem Enthusiasmus ganz in den Regionen der Wissenschaft und Kunst gelebt; die neue Richtung erschien ihm kalt, ja feindlich gegen Alles, was er als das Höchste liebte. Ihm konnte Jahn's derbe, schroffe, gewaltsame Persönlichkeit nicht zusagen; im bittern, sittenrichterlichen Ernst vieler Turner mußte er eine frühreife Anmaßung, die Welt verbessern zu wollen, sehen, in ihrem Nichtachten mancher großen Geister ein Zeichen einbrechender Rohheit, in ihrem Deutschthum häufig ein geziertes Deutschthun.

Es brach nun in Breslau zwischen den Freunden und Feinden des Turnwesens ein heftiger Kampf

aus, und rief dort außer Steffens und Paſſow's Schriften viele andere hervor, die gegenwärtig zum Theil nur ein geſchichtliches Intereſſe haben möchten. Wichtig und von bleibendem Werth iſt das Werk des damaligen Hauptmanns v. Schmeling über Turnen und Landwehr, worin er nachwies, wie das Turnen eine treffliche Vorſchule der Bildung von Landwehrmännern ſei. Harniſch ſchrieb: „Das Turnen in ſeinen allſeitigen Verhältniſſen".

In einem Geſpräch, „Das Turnen und der Staat" überſchrieben, vertheidigte Raumer Jahn und das Turnweſen gegen den Vorwurf des Jacobinismus und Franzoſenhaſſes; in einigen anderen Geſprächen gegen diejenigen, welche das Turnen für unchriſtlich erklärten. —

Aber auch außerhalb Schleſien nahm man lebhaften Antheil an dieſem Turnkampfe. Auf's Kräftigſte ſchrieb Arndt für das Turnen; der Arzt Könen in Berlin behandelte die mediciniſche Wichtigkeit deſſelben; vieler anderen Schriften hier nicht zu gedenken.

Auch während der Turnkämpfe bewies die preußiſche Regierung fortwährend großes Intereſſe für die Turnſache. Es ward ein Plan ausgearbeitet zur Anlegung von Turnplätzen durch die ganze Monarchie. An demſelben Tage, da er dem Könige zur Unterſchrift vorgelegt werden ſollte, kam die Nachricht von Sand's Ermordung Kotzebue's nach Berlin, da unterſchrieb der König nicht. Das war die erſte Frucht der unſeligen That.

Viele Jahre vergingen, ehe das Turnen in Preußen wieder frei in's Leben trat. Nur in Würtemberg dauerte es ununterbrochen bis auf den heutigen Tag fort, in Baiern nahm es der vorige Regent, ſobald er zur Regierung kam, unter ſeinen Schutz und ließ in München durch Maßmann einen Turnplatz einrichten. —

Nicht minder wichtig ist die Bildung und Schärfung der Sinne. Wir theilen mit, was darüber das Raumer'sche Werk anführt. Es heißt dort:

„Rousseau brachte im Emil die Bildung der Sinne zur Sprache. Alle Sinne sollen nach ihm geübt werden; das Auge im Schätzen der Größen und Entfernungen, im richtigen Zeichnen der geometrischen Figuren; das Gefühl in dem Urtheilen durch Tasten, worin Blinde es aus Noth so weit bringen ꝛc.

Guts Muths folgte auch in diesem Zweige der Gymnastik wesentlich dem Rousseau. Er theilt den Sinnen eine merkwürdige Aufgabe zu: sie sollen das Kind, welches „Anfangs im stillen Schoße des Nichtseins ruht, aus dem Schlummer des Nichtseins erwecken." Die Nichtigkeit und innere Unmöglichkeit der Locke'schen Annahme, daß der Mensch ursprünglich eine tabula rasa sei, wird durch Guts Muths Ausdruck recht klar und handgreiflich.

„Die Seele des jungen Weltbürgers," sagt Guts Muths an einer andern Stelle, „liegt noch im tiefen Schlummer, der ihr aus dem Stande des Nichtseins noch anklebt." Zuerst werde die Seele empfänglich für heftige Eindrücke des Gefühls, allmälig wacher und wacher geworden, nehme sie auch sanftere Empfindungen auf. „Da aber die Abstufung sinnlicher Eindrücke, von den heftigsten bis zu den gelindesten, die wir uns denken können, bis in's Unabsehbare fortlaufe, so sei die Verfeinerung unseres Empfindungsvermögens .... in's Unabsehbare hinaus möglich." Das ganze Leben hindurch werde die Seele „für immer schwächere und schwächere Eindrücke stets fähiger, das ist wacher."

Guts Muths Ideal der Sinnenbildung ist hiernach Sinnenschärfung; Beispiele der Sinnenübungen, welche er anführt, bestätigen dies. Mit verbundenen Augen fühlen die Zöglinge Zahlen, Buch-

sehen, Figuren auf Münzen heraus u. dergl. Beim Sehen gilt es vorzüglich scharfes Sehen des Kleinsten und Fernsten. Die Kinder sollen „die Natur bis in ihre kleinsten, dem Auge kaum noch sichtbaren Gegenstände verfolgen.“ Euer Liebling, sagt er, betrachte nicht bloß die gröbern Theile der Blumen, sein Auge dringe bis zu den kleinsten, er durchspähe die Wurzeln des Wasserdarms, die Säugeröhren, die Struktur der Häute, Binden und Blätter des Holzes und mancher Samenkörner; die Befruchtungswerkzeuge, die Fruchtboden, Staubwege, er zähle die Staubfäden“ u. s. w. Auf dreißig Schritte soll der Knabe eine Blume, einen Stein, auf 100 bis 1000 Schritte einen Baum erkennen. — Sein Ohr soll nicht bloß durch Musik geübt werden, „er merke, heißt es, auf das Gerassel des beladenen und nicht beladenen Fuhrwerks, auf das Gekreisch der Thüren“ u. s. w. Wäre nur die Schärfe, die Empfindlichkeit der Sinne Maß ihrer Ausbildung, so würden Nervenkranke die geübtesten Sinne der Gesunden überbieten. Vom leisesten und fernsten Geräusch werden sie afficirt und unterscheiden nur zu gut die verschiedenen Arten von Geräusch. Wenn die Zöglinge von Guts Muths mit den Fingern bei verbundenen Augen Gold- und Silbermünzen unterschieden, so ward dies weit von einer Kranken übertroffen, die unruhig wurde, sobald man, auch ohne daß sie es wußte, einen silbernen Löffel in ihre Nähe brachte.

Daß amerikanische Wilde bei einer fast thierischen Lebensweise die meisten Europäer an Schärfe der Sinne übertreffen, ist bekannt, Karaiben und Irokesen werden uns daher von Rousseau und Guts Muths als Muster gepriesen; beide hätten auch die Augen des Luchses, die Nase des Hundes u. s. w. als Ideale aufstellen können. Gegen eine solche Ansicht der Leibes-, insbesondere der Sinnenbildung sprach sich

Nicht minder wichtig ist die Bildung und Schärfung der Sinne. Wir theilen mit, was darüber das Raumer'sche Werk anführt. Es heißt dort:

„Rousseau brachte im Emil die Bildung der Sinne zur Sprache. Alle Sinne sollen nach ihm geübt werden; das Auge im Schätzen der Größen und Entfernungen, im richtigen Zeichnen der geometrischen Figuren; das Gefühl in dem Urtheilen durch Tasten, worin Blinde es aus Noth so weit bringen ꝛc.

Guts Muths folgte auch in diesem Zweige der Gymnastik wesentlich dem Rousseau. Er theilt den Sinnen eine merkwürdige Aufgabe zu: sie sollen das Kind, welches „Anfangs im stillen Schoße des Nichtseins ruht, aus dem Schlummer des Nichtseins erwecken." Die Nichtigkeit und innere Unmöglichkeit der Locke'schen Annahme, daß der Mensch ursprünglich eine tabula rasa sei, wird durch Guts Muths Ausdruck recht klar und handgreiflich.

„Die Seele des jungen Weltbürgers," sagt Guts Muths an einer andern Stelle, „liegt noch im tiefen Schlummer, der ihr aus dem Stande des Nichtseins noch anklebt." Zuerst werde die Seele empfänglich für heftige Eindrücke des Gefühls, allmälig wacher und wacher geworden, nehme sie auch sanftere Empfindungen auf. „Da aber die Abstufung sinnlicher Eindrücke, von den heftigsten bis zu den gelindesten, die wir uns denken können, bis in's Unabsehbare fortlaufe, so sei die Verfeinerung unseres Empfindungsvermögens .... in's Unabsehbare hinaus möglich." Das ganze Leben hindurch werde die Seele „für immer schwächere und schwächere Eindrücke stets fähiger, das ist wacher."

Guts Muths Ideal der Sinnenbildung ist hiernach Sinnenschärfung; Beispiele der Sinnenübungen, welche er anführt, bestätigen dies. Mit verbundenen Augen fühlen die Zöglinge Zahlen, Buch-

staben, Figuren auf Münzen heraus u. dergl. Beim Sehen gilt es vorzüglich scharfes Sehen des Kleinsten und Fernsten. Die Kinder sollen „die Natur bis in ihre kleinsten, dem Auge kaum noch sichtbaren Gegenstände verfolgen.“ Euer Liebling, sagt er, betrachte nicht bloß die gröberen Theile der Blumen, sein Auge dringe bis zu den kleinsten, er durchspähe die Wurzeln des Wasserdarms, die Säugeröhren, die Struktur der Häute, Rinden und Blätter des Holzes und mancher Samenkörner; die Befruchtungswerkzeuge, die Fruchtboden, Staubwege, er zähle die Staubfäden“ u. s. w. Auf dreißig Schritte soll der Knabe eine Blume, einen Stein, auf 100 bis 1000 Schritte einen Baum erkennen. — Sein Ohr soll nicht bloß durch Musik geübt werden, „er merke, heißt es, auf das Gerassel des beladenen und nicht beladenen Fuhrwerks, auf das Gekreisch der Thüren“ u. s. w. Wäre nur die Schärfe, die Empfindlichkeit der Sinne Maß ihrer Ausbildung, so würden Nervenkranke die geübtesten Sinne der Gesunden überbieten. Vom leisesten und fernsten Geräusch werden sie afficirt und unterscheiden nur zu gut die verschiedenen Arten von Geräusch. Wenn die Zöglinge von Guts Muths mit den Fingern bei verbundenen Augen Gold- und Silbermünzen unterschieden, so ward dies weit von einer Kranken übertroffen, die unruhig wurde, sobald man, auch ohne daß sie es mußte, einen silbernen Löffel in ihre Nähe brachte.

Daß amerikanische Wilde bei einer fast thierischen Lebensweise die meisten Europäer an Schärfe der Sinne übertreffen, ist bekannt, Karaiben und Irokesen werden uns daher von Rousseau und Guts Muths als Muster gepriesen; beide hätten auch die Augen des Luchses, die Nase des Hundes u. s. w. als Ideale aufstellen können. Gegen eine solche Ansicht der Leibes-, insbesondere der Sinnenbildung sprach sich

nes Innern verginge, sondern zur Mittheilung sich äußerte. Er kann den Bekannten, dessen Bild vor seiner Seele steht, auf mannigfaltige Weise abbilden, er kann ihn beschreiben, nach Schauspielerart darstellen ꝛc.

Die Ausbildung der Empfänglichkeit muß natürlich der Ausbildung der Darstellungsgabe vorangehen — Hören dem Sprechen und Singen, Sehen dem Malen ꝛc. Es herrscht, wie bekannt, eine Sympathie der Empfängnißorgane mit den entsprechenden Darstellungsorganen — des Gehörs mit den Sprachorganen, des Gesichts mit der Hand ꝛc. Die Uebung der Empfängnißorgane scheint ein geheimes stilles Wachsthum der Darstellungsorgane zu bewirken, wenn diese auch nicht unmittelbar geübt werden.

Bei manchen Handwerkern muß der Lehrjunge ein Jahr lang zusehen, ohne selbst Hand anzulegen. Ist das Auge hierdurch verständigt, so folgt ihm die Hand sympathetisch. Möchte das Beispiel bei aller Sinnenausbildung beherzigt werden!

Der Lehrer, welcher Empfangen und Darstellen zugleich ausbilden will, vom Schüler den Ausdruck unmittelbar nach empfangenem Eindruck verlangt, der verkennt die Natur, welche stille, ungestörte sinnliche Empfängniß, und in der Regel langsame Entwickelung der Darstellungsfähigkeit fordert.

Man sagt von mehreren nordamerikanischen Völkern: ihre Sinnenbildung bilde für diejenigen, die sie mit den körperlichen Uebungen verbinden wollen, ein nie zu erreichendes Muster. — Freilich übertreffen sie, nach den Erzählungen der Reisebeschreiber, die Europäer an Schärfe des Gesichts, Gehörs und Geruchs. Sind sie darum Muster der Sinnenausbildung?

Statt des Ideals menschlicher Sinnenausbildung ist das Ideal der thierischen in's Auge gefaßt, leibliche Sinnenschärfe mit geistiger verwechselt. Wie

ſchaft des Auges mit beſtimmten Dingen, ausgebildet durch vertrauten Umgang.

Das Aehnliche gilt mehr oder minder von den übrigen Sinnen. — Die Kunſt der Sinnenausbildung hat es nur dem kleinſten Theile nach mit dem, was die Sinne *leiblich* ſtärkt, zu thun; z. B. mit den ärztlichen Regeln zur Erhaltung und Stärkung der Augen. Sie geht vielmehr auf Ausbildung jeder geiſtigen Art der Empfänglichkeit *jeden Sinnes*. Darum beginnt ſie nicht mit willkürlich einſeitiger Ausbildung nur Eines Sinnes, wodurch die geiſtige Reizbarkeit der andern Sinne abſtirbt; noch weniger richtet ſie einen Sinn gewaltſam auf eine einzelne Art der Dinge, z. B. das Auge nur auf Pflanzen oder nur auf Thiere. Dadurch wird die geiſtige Bewegbarkeit des Sinnes nach anderartigen Dingen gelähmt. — Hat der Erzieher aber, wie es die allgemeine mikrokosmiſche Anlage jedes wohlgeſchaffenen Kindes verlangt, mit möglichſt allſeitiger Ausbildung aller Sinne begonnen, und bemerkt dann eine hervortretende ſtärkere Geiſtigkeit Eines Sinnes oder eine vorzügliche Verwandtſchaft eines Sinnes zu Einem beſtimmten Kreiſe der ſinnlichen Welt, z. B. des Auges zu den Steinen ꝛc., dann erſt mag er den Einen Sinn, die eine Art der Empfänglichkeit als ein eigenthümliches Talent vorzugsweiſe ausbilden. —

Iſt nun der innere Sinn, bei empfänglichen äußern Sinnen mit einem Reichthum von Anſchauungen aller Art geſchwängert, ſo reift das Empfangene allmälig und ſehnt ſich an das Tageslicht. So ſpricht das kleine Kind Worte, die ihm die Mutter oft vorgeſprochen, ſingt ſpäter Weiſen, die es oft gehört, verſucht zu zeichnen, was es oft geſehen.

Jedem empfangenden Organ hat die Natur ein gebärendes, darſtellendes zugeſellt, oder ſelbſt mehrere, damit der Menſch nicht einſam im Reichthum ſei.

nes Innern verginge, sondern zur Mittheilung sich äußerte. Er kann den Bekannten, dessen Bild vor seiner Seele steht, auf mannigfaltige Weise abbilden, er kann ihn beschreiben, nach Schauspielerart darstellen ꝛc.

Die Ausbildung der Empfänglichkeit muß natürlich der Ausbildung der Darstellungsgabe vorangehen — Hören dem Sprechen und Singen, Sehen dem Malen ꝛc. Es herrscht, wie bekannt, eine Sympathie der Empfängnißorgane mit den entsprechenden Darstellungsorganen — des Gehörs mit den Sprachorganen, des Gesichts mit der Hand ꝛc. Die Uebung der Empfängnißorgane scheint ein geheimes stilles Wachsthum der Darstellungsorgane zu bewirken, wenn diese auch nicht unmittelbar geübt werden.

Bei manchen Handwerkern muß der Lehrjunge ein Jahr lang zusehen, ohne selbst Hand anzulegen. Ist das Auge hierdurch verständigt, so folgt ihm die Hand sympathetisch. Möchte das Beispiel bei aller Sinnenausbildung beherzigt werden!

Der Lehrer, welcher Empfangen und Darstellen zugleich ausbilden will, vom Schüler den Ausdruck unmittelbar nach empfangenem Eindruck verlangt, der verkennt die Natur, welche stille, ungestörte sinnliche Empfängniß, und in der Regel langsame Entwickelung der Darstellungsfähigkeit fordert.

Man sagt von mehreren nordamerikanischen Völkern: ihre Sinnenbildung bilde für diejenigen, die sie mit den körperlichen Uebungen verbinden wollen, ein nie zu erreichendes Muster. — Freilich übertreffen sie, nach den Erzählungen der Reisebeschreiber, die Europäer an Schärfe des Gesichts, Gehörs und Geruchs. Sind sie darum Muster der Sinnenausbildung?

Statt des Ideals menschlicher Sinnenausbildung ist das Ideal der thierischen in's Auge gefaßt, *leibliche* Sinnenstärke mit geistiger verwechselt. Wie

verschieden diese beiden sind, ergiebt sich schon aus den vorigen Betrachtungen; Beispiele mögen dies noch in's Licht setzen.

Wer kennt nicht Menschen, welche das schärfste, meilenweit tragende, den leisesten Ton vernehmende Gehör haben, und denen doch aller Sinn für reine und schöne Musik fehlt. Klavierstimmer giebt es, die auf's Reinste stimmen, Musikmeister, die jeden Fehler eines einzelnen Instruments im vollen Orchester heraushören, und denen bei dem feinsten Ohr doch das geistig zarte Gehör so mangelt, daß sie die gemeinste Musik lieben.

Dagegen werden Andere, welche kein Instrument rein zu stimmen, noch weniger ein Orchester zu leiten vermögen, durch vortreffliche Musik begeistert, und zeigen entschiedenen Widerwillen gegen schlechte. — Es steht jenen scharfen und feinen Hörern Beethoven gegenüber, welcher fast taub war; und ihnen völlig entgegengesetzt erscheint ein anderer großer Tonkünstler, der versicherte: das Lesen der Partituren gewähre ihm einen größern Genuß, als die Aufführung der Musik, welche doch seinem inneren Ideale nicht ganz entspräche. Er wäre also bei voller Taubheit des geistigen musikalischen Genusses fähig gewesen.

Mit dem Auge ist es eben so. Unter meinen mineralogischen Schülern befanden sich einige, die sehr gesunde leibliche Augen hatten, mit denen sie auch das Kleinste sahen, und doch waren sie nicht im Stande, die Gestalten zu fassen, Gleichartiges von Ungleichartigem zu scheiden, kurz, sie hatten Augen und sahen nicht. Dagegen waren andere, die bei schwachen Augen wie geblendet waren, wenn sie kleine Krystalle sehen sollten, die größeren dagegen in aller Schönheit auffaßten, die Farbenübergänge auf's Zarteste verfolgten. — So kenne ich einen höchst kurzsichtigen jungen Menschen, der dennoch die größte Auffas-

lere und zehn hintere; achtundzwanzig Glieder, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere, und achtundzwanzig Knöchel, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere.

Die fünf Finger einer jeden Hand haben vierzehn Glieder, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere; vierzehn Gelenke, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere; und vierzehn Knöchel, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere.

Die zehn Zehen meiner zwei Füße haben achtundzwanzig Gelenke, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere; achtundzwanzig Glieder, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere; und achtundzwanzig Knöchel, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere.

Die fünf Zehen eines jeden Fußes haben vierzehn Glieder, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere; vierzehn Gelenke, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere; und vierzehn Knöchel, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere."

Wie unendlich langweilig und unnatürlich solches Betrachten und Benennen aller Leibestheile für Alt und Jung sein müsse, fällt in die Augen. Auch der Mißgriff: als sei der eigene Leib der Gegenstand, auf dessen Betrachtung das Kind zuerst verfalle. Ohne natürliche oder künstliche Spiegel sähe ja der Mensch sein Gesicht und andere Leibestheile zeitlebens nicht. — Das Kind wird vielmehr von Gegenständen gefesselt, welche durch Farbe, Glanz, Geruch, Geschmack die Sinne reizen; es betrachtet gewiß lieber Kirschen und Aepfel als „das mittlere Gelenk an der kleinen Zehe des rechten Fußes."

Mehrere erkannten Pestalozzi's Mißgriff. Aber seinem Prinzip getreu: mit Betrachtung der nächsten Umgebung müsse man anfangen, ward die Schulstube Lehrgegenstand; Thüren, Fenstern, Wände, Bänke,

Tische wurden nun bis in die kleinsten Theile betrachtet, beschrieben, benannt. Hier ein Beispiel:

„Das Schulzimmer und was in demselben enthalten ist.

a. Aufzählung der am und im Zimmer befindlichen Gegenstände:
   1) ohne nähere Bestimmung,
   2) mit Bestimmung:
      unbewegliche — bewegliche, einfach — mehrfach, wie vielfach? vorhanden; nothwendig — zufällig zum Zimmer gehörige Dinge.

b. Gebrauch der an und in dem Zimmer befindlichen Dinge.

c. Beschreibung der einzelnen Dinge, nach ihrer Farbe, nach ihrer Form, nach ihren Theilen, nach dem Zusammenhang dieser Theile.

d. Material, aus welchem die einzelnen Dinge so wie ihre Theile gemacht sind."

Nur die Betrachtung des Fensters nimmt zwei enggedruckte Seiten ein. Es heißt unter Anderem: „Der Lehrer läßt nun die einzelnen Theile (des Fensters) in der Ordnung angeben: die Fensterscheiben, die Fensterrahmen, das Fensterblei, die Fensterkloben, die Fensterknöpfe; das Fensterbeschläge, die Fensterreiber; am ganzen Fenster endlich: das Fensterfutter, das Gesims? ....." „So wäre nun das Fenster analysirt, und nach allen seinen Theilen betrachtet. Es bleibt nur noch übrig, es abermals zu construiren."

Und wenn nun zu der langweiligen, pedantischen Durchmusterung das Ueberpedantische hinzukommt: sprechet nach: „Die Fenster in dem Schulzimmer sind länglich viereckig...."

Daß ein solcher methodisch langweiliger Unterricht frische Kinder zum Verzweifeln oder zum Einschlafen bringt, ist klar. Mögen sie lieber lustig auf Tischen

und Bänken herumspringen, als mühselig gepierte Tische und Bänke beschreiben; besser sie analysiren dann und wann im Uebermuth wenn nicht das ganze Fenster, doch eine Scheibe, und überlassen dem Glaser die Reconstruction, als daß sie die Fenster in Worten analysiren und construiren.

Wollte man doch überhaupt nicht das alte Lehrobjekt der Schule behandeln, was der Knabe auf's Natürlichste erlebt! Er kennt Fenster, Bänke und Tische auch ohne Lehrer und wird nimmermehr den Tisch Bank nennen und umgekehrt. Wozu soll er zuletzt alle Theile des Fensters, jeden für sich betrachten und benennen, die Fensterkloben, das Fensterbeschläge, die Fensterreiber? Was hat er für ein Interesse daran? Man mag dem Glaser, Schreiner und Schlosser diese Einzelheiten und Namen überlassen. Ist doch jede Zunft ein kleines abgeschlossenes Völklein mit einer eigenthümlichen Sprache, alle diese Völklein verständigen sich aber unter einander nicht in der Zunftsprache, sondern in der allen gemeinsamen Volkssprache. Dies hängt genau mit dem eigenthümlichen Leben und Treiben jeder einzelnen Zunft zusammen; jede hat es mit vielen Dingen zu thun, um welche sich die andern gar nicht bekümmern, ja nicht bekümmern können, ohne den eigenen Beruf zu vernachlässigen. Diese Dinge besprechen aber die Zunftgenossen nur unter sich in ihrer eigenthümlichen Zunftsprache.

Justus Möser, der einen eminent gesunden Menschenverstand hatte, erzählt: „Mein Müller spielte mir gestern einen recht artigen Streich, indem er zu mir in's Zimmer kam und sagte: es müssen vier Stück metallene Nüsse in die Poller und Pollerstücke gegen die Kruke gemacht werden, auch haben alle Scheiben, Büchsen, Bolten und Splinten eine Verbesserung nöthig; der eine eiserne Pfahlhacke mit der Hinterfeder ist nicht mehr zu gebrauchen, und das

Kreytau" — So ſpreche er doch deutſch, mein Freund! ich höre wohl, daß von einer Windmühle die Rede iſt: aber ich bin kein Mühlenbaumeiſter, der die tauſend Kleinigkeiten, ſo zu einer Mühle gehören, mit Namen kennt. — Hier fing der Schalk an zu lachen, und ſagte mit einer recht witzigen Geberde: Machte es doch unſer Herr Pfarrer am Sonntage eben ſo, er redete in lauter Kunſtwörtern, wobei uns armen Leuten Hören und Sehen verging; ich dächte er thäte beſſer, wenn er, wie ich, ſeiner Gemeinde gutes Mehl lieferte, und die Kunſtwörter für die Bauverſtändigen ſparte." —

Die Anwendung auf jenen Anſchauungsunterricht iſt klar, ſie trifft doppelt, da die Lehrer keine Bauverſtändige ſind und die Zunftſprache und Zunftkenntniſſe nur affektiren.

Sehr wahr und auf unſern Gegenſtand anwendbar iſt auch eine Bemerkung des Herrn Ephorus Roth. Er ſagt: Vieles, beiläufig berührt, wenn die Gelegenheit es giebt, ſei den Kindern intereſſant, was dagegen ſtundenlang, methodiſch betrieben und abgetrieben, ihnen die größte Langeweile mache. Gelegentlich einmal fragen: wie unterſcheidet ſich wohl dieſer Tiſch von jenem? das iſt ſchon gut, aber Jahr aus, Jahr ein Tiſche und Bänke ꝛc. anglotzen und beſchreiben, das iſt ein Anderes.

Anglotzen, ſage ich vorſätzlich; es iſt ein todtes Treiben. Im hinglotzenden Auge des abgematteten und abgelangweilten Kindes ſpiegelt ſich das Fenſter und ſeine Theile; das todte Nachſprechen des hierbei vom Lehrer Vorgeſprochenen entſpricht dem todten Augen-Reflex.

Näher betrachtet bezielt ein ſolcher Anſchauungsunterricht weit mehr eine Uebung des Sprechens, wenn auch des geiſtloſeſten, als eine Uebung der Sinne. Die Anſchauung ſoll dieſen Lehrern nur Ge-

legenheit zum Sprechen geben, daher kommt es zuletzt sehr wenig auf den geschauten Gegenstand an, mag er ein Bild Raphael's oder ein Wirthshausschild, der Straßburger Münster oder ein schlechter Stall sein; kann man doch über Alles oder Jedes Worte machen! Ob durch die Anschauung eine Kenntniß gewonnen werde, darnach frägt man kaum, nicht einmal darnach: ob sich dem Kinde ein bleibendes Bild des angeschauten Gegenstandes einprägt. Sehr wenige scheinen eine Ahnung davon zu haben, welche stille, ungestörte und oft wiederholte sinnliche Anschauung zur Conception eines solchen Bildes nöthig, zur geistigen Assimilation des angeschauten Gegenstandes, und wie das Wort nur die Frucht dieser Assimilation sein solle. An diesen ächten Worterzeugungsprozeß denkt keiner. Man zeigt dem Knaben zum allerersten Male Gyps, läßt ihn dreimal wiederholen: das ist Gyps; dann beseitigt man den Stein und wähnt: er kenne wirklich den Gyps.

Sollen denn in Schulen die Uebungen der Anschauung ganz zurücktreten? frägt man. Ich antworte: Solche hölzerne methodische Uebungen an Tischen und Bänken mögen ja zurücktreten; ja meist alles Ueben um zu üben — noch mehr: alles Ueben, das zuletzt nur im leeren Wortbrauchen üben soll. Der Jäger, der Maler, der Steinmetz u. A. üben nicht ihr Auge, der Musiker nicht sein Ohr, nur um sie zu üben. — Kinder, welche in Naturkunde und Zeichnen gehörig unterrichtet werden, üben gewiß die Augen, und wie sich diese in den bestimmten Gegenstand tiefer und tiefer hineinsehen, so entwickelt sich in ihnen auf's Natürlichste ein an Feinheit wachsender Ausdruck für das, was sie sinnlich schauen." —

Zum Schlusse dieses Artikels wollen wir noch einmal eine kurze historische Uebersicht, wie sie das Meyer'sche Conversationslexicon zusammenfaßt, ge-

ben. Hiernach iſt das Volksſchulweſen, wie es jetzt aufgefaßt wird, ein Produkt der neueren Zeit wenn ſich auch im Alterthume, z. B. bei den Spartanern, (Perſern?) eine Art von Volkserziehung fand, und bei den Römern und einigen andern Völkern hier und da von einem Unterricht der Kinder der niedern Stände die Rede iſt. In der chriſtlichen Zeit bis zur Reformation wurden die Kinder hauptſächlich nur in der Religion unterrichtet, und auch da erhielten ſie nur dürftige Kenntniſſe.

Luther war es, der den eigentlichen Grund zur jetzigen chriſtlichen Volksſchule legte; man baute auf ſeinen Grund mit den vorhandenen Mitteln fort, hatte jedoch bis in die Mitte des 18ten Jahrhunderts und noch weiter hinaus immer über Mangel an ordentlich für ihren Beruf vorgebildeten Lehrern zu klagen. Um dieſem Mangel abzuhelfen, errichtete man ſeit der Mitte des vorigen Jahrhunderts Schullehrerſeminare als Bildungsanſtalten für Volksſchullehrer, und mit deren Vervielfältigung und Verbeſſerung blühte auch die Volksſchule mehr empor.

Was gegen Ende des 18ten und 19ten Jahrhunderts durch Rochow, Kindermann, beſonders aber durch Peſtalozzi und ſeine Anhänger für die Volksſchule geſchehen iſt, haben wir oben ausführlicher mitgetheilt.

Eine Unterbrechung in der begonnenen Fortentwickelung trat durch die zahlreichen Revolutionskriege ein, aber ſeit dem Frieden von 1815 widmeten beſonders die deutſchen Regierungen ihrem Schulweſen und ſomit auch der Volksſchule fördernde Sorgfalt. Man ſorgte für tüchtige Bildung der Lehrer und fing auch in vielen Staaten an, auf die Gehaltsverbeſſerung derſelben Bedacht zu nehmen. Beſonders war es Preußen, welches durch den Miniſter Altenſtein und die Räthe Nicolovius, J. Schulze und Kor-

tüm auf Hebung des Volksschulwesens hinarbeitete. Für die oberste Verwaltung der Schulangelegenheiten wurden besondere Behörden in's Leben gerufen, in den einzelnen Regierungsbehörden besondere Schulräthe angestellt und gute Seminarien angelegt. Eichhorn suchte die Volksschule wieder an die Kirche anzuschließen.

Das Jahr 1848 eröffnete den Volksschullehrern Aussicht auf ein neues Unterrichtsgesetz und auf einen auskömmlichen Gehalt, aber wie in so vielen Dingen ist es auch hier bei der Aussicht geblieben. Nassau, Großherzogthum Hessen, Kurhessen, Baden, Würtemberg, Sachsen und das Meiningen (das Herzogthum Hildburghausen schon seit 1809) haben mit rühmlicher Sorgfalt ihr Volksschulwesen geordnet, und auch Braunschweig hat manche gute Einrichtungen getroffen. In Oesterreich sieht es nur in einigen Theilen leidlich mit dem Volksunterricht aus; in anderen Theilen liegt er ganz darnieder. Neuerdings ist derselbe fast ganz in die Hände der Kirche gegeben. Die Schweiz ist mit ihrem Volksschulwesen nur in einigen Kantons (Zürich, St. Gallen, Bern, Aarau) vorwärts gekommen; Hollands Schulen sind in gutem Zustande; in Schweden und Norwegen aber, wo Adel und Geistlichkeit vereinigt gegen Volksbildung stehen, liegt die Vollsschule noch sehr im Argen. Dänemark dagegen sorgt sehr für Verbesserung seiner Schulen. — In Frankreich, wo man übrigens die Volksschule lange Zeit als ein geringfügiges Institut angesehen hat, auf dessen allmälige Entwickelung zu warten man auch nicht die Geduld hatte, hat man den Versuch gemacht, die Volksschule vom Volksleben, namentlich vom kirchlichen, ganz abzuscheiden, wie denn überhaupt die Schule eine einheitliche, ganz in sich selber abgeschlossene Organisation, bis zu einer *Centralverwaltung* hingegeben ist, die fast selbstständ-

dig als Körperschaft mit anerkannten Rechten und umfassendem Wirkungskreise dastand. In dieser Selbstständigkeit ist allerdings durch neuere Napoleonische Decrete eine Veränderung eingetreten. Die Folgen dieser gänzlichen Isolirung der Volksschule waren übrigens keine günstigen. Die Volksschule (für welche besonders früher Guizot thätig war) hörte geradezu auf, eine Bildungsanstalt zu sein, und wurde zu einer bloßen Unterrichtsanstalt in den dürftigsten und äußerlichsten Elementen des Wissens. Aber viele Gemeinden haben auch nicht einmal diesen Vortheil; es giebt noch Tausende ohne Primärschulen. — In England finden wir die Volksschulen noch in Vereinzelung, und erst mit geringen Anfängen einheitlicher Leitung und völlig ohne irgend eine Selbstständigkeit sich anlehnend an die Familie und an die kirchliche Gemeinde, theilweise in einige Aufsicht und Fürsorge genommen von Seiten der Kirchenbehörde und wohlthätiger Anstalten, wenig beachtet von dem Staate. Die Volksschule erscheint hier durchgängig theils als eine Familien-, theils als eine kirchliche Gemeinde-Einrichtung zu einiger Beihülfe an dem der Familie und der kirchlichen Gemeinde obliegenden Erziehungswerke. Es mag dieses seine Vortheile haben, aber doch lehrt auch gerade England, wie wenig in Bezug auf Volksunterricht zu geschehen pflegt, wenn sich der Staat gar nichts oder nur wenig um denselben bekümmert. Man hat seit der Mitte des 18ten Jahrhunderts Armenschulen, seit 1784 Sonntagsschulen, seit 1798 Schulen des gegenseitigen Unterrichts eingerichtet; aber es fehlt doch noch ganz an einem bildenden Unterrichte, und Tausende von Kindern wachsen ohne allen Unterricht auf. — Sehr tief steht die Volksschule in Irland, Spanien, Portugal, Italien (mit Ausnahme der Lombardei), Griechenland und unter den Christen in der Türkei. — In

Nordamerika sind besonders in New-York und Pennsylvanien die Anstalten für den Volksunterricht zahlreich, gut ausgestattet und fleißig besucht. — In Indien, Australien und auf den Gesellschaftsinseln sind durch christliche Missionaire christliche Schulen angelegt worden. In Ostindien giebt es in manchen Reichen zahlreiche Schulen auch für die Kinder der untersten Kasten. In Japan und China finden sich selbst in den meisten Dörfern Schulen. — Die Völker, welche sich zum Islam bekennen, kümmern sich nicht viel um den Unterricht; doch ist in der Türkei ein Anlauf genommen worden, das Schulwesen einigermaßen zu heben.

Nach allen Nachrichten und nach genauer Vergleichung steht die Volksschule der deutschen, besonders der protestantischen Länder am höchsten, und vorzugsweise Deutsche sind es gewesen, die sich auch in neuerer Zeit um die Verbesserung derselben verdient gemacht haben. Wir erwähnen nur (außer den oben genannten Männern) noch Dinter, Denzel, Harnisch, Diesterweg, Dolz, Otto Schulz, Glatz, Girard, Gräfe, Graser, Milde, Natorp, Pöhlmann, Paritzeck Stephani, Rossel, v. Türk, Nonne, Wehrli, Zeller, Zerenner, v. Wessenberg, Curtmann, Schweitzer, Mager u. A.

Literatur.

Aeltere Werke.

Hering, Abhandlung von den Schulen der Propheten. Breslau, 1777.

D. Calmet sur les Ecoles des Hebreux.

Ueber die Schulen bei den Egyptiern: Herodot, L. II. 35—37, 77, 165, 168.

Paw, Recherches sur les Egyptiens.

Savary, lettres sur l'Egypte. XIII., p. 147. Auch Deutſch von Schneider.

Ueber die Erziehung der Perſer, Xenophon Cyropädie L. I.

J. P. Milleri Diss. duae Paedagogia veterum Graecorum. Lips., 1705.

Hochheimer's Verſuch eines Syſtems der Erziehung der Griechen, aus der Geſchichte derſelben entwickelt. 1. 2. Bd. Deſſau, 1788.

J. G. Walch, de Gymnasiis literariis vett. Romanor. Jena, 1721.

J. A. Ernesti Prolusio de privata Romanorum disciplina.

Ludovici Historia Scholarum celebrium. P. I—V. Lips., 1708—1718.

Ruhkopf, Geſchichte des Schul- und Erziehungsweſens in Deutſchland, von der Einführung des Chriſtenthums bis auf die neueren Zeiten. Bremen, 1794. 1. Th.

Mangelsdorf, Darſtellung deſſen, was ſeit Jahrtauſenden im Erziehungsweſen gethan worden. Leipzig, 1779.

Niemeyer's Anſichten der deutſchen Pädagogik und ihrer Geſchichte im 18ten Jahrhundert. Halle, 1801.

Keuffel, Historia Originis ac progressus scholarum inter Christianos. Helmst., 1743.

J. Launoii L. de Scholis celebrioribus, seu a Carol. M. seu post eundem per Occidentem instauratis. Operum T. IV. P. I.

C. Schöttgen, Diatribe historic. literaria, de statu scholarum ante Reformationem. Francof., 1717.

Acta Scholastica, oder von dem gegenwärtigen Zuſtande der berühmteſten Schulen. Eiſenach, 1741—48.

Nova Acta Scholastica. 2 Tom. 1748—51.
Biedermann's Altes und Neues von Schulsachen. 1r—8r Th. Halle, 1752—54.
Magazin für Schulen und die Erziehung überhaupt. 1r—6r Band. Nordlingen, 1773—86. 11 Bde.
Pädagogische Unterhandlungen. Ein Journal für Eltern und Erzieher. 5 Jahrgänge. Leipzig, 1777—81.
Borbek, Briefwechsel über Schul- und Erziehungswesen. 4 Thle. Halle, 1783—85.
Guthsmuth's Bibliothek der pädagogischen Literatur vom Jahre 1800 an. Gotha.
Dessen Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes, für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden. Mit einem Titelkupfer und 16 kleinen Rissen. 3te Aufl. Schnepfenthal, 1802.
Dessen Gymnastik für die Jugend. 2te Ausg. mit 12 Kupfern. Schnepfenthal, 1804.
C. L. F. Lachmann, über die Umschaffung vieler unzweckmäßigen sogenannten Lateinischen Schulen in Bürgerschulen. Berlin, 1800.
Stephani, Grundriß der Staats-Erziehungswissenschaft. Weißenfels, 1797.
C. D. Voß, über die Erziehung für den Staat. 2 Thle. Leipzig, 1799.
Warnefried, oder: Ueber die Verbesserung alter Schulanstalten. Ein Gutachten an die Schulpatrone. Leipzig, 1787.
G. S. Steinbart, Vorschläge zu einer allgemeinen Schulverbesserung, in so fern sie nicht Sache der Kirche, sondern des Staates ist. Züllichau, 1789.
Degen, Beiträge zu den Wünschen und Vorschlä-

gen zur Verbesserung der Schulen und ihres Unterrichts. 3 St. Erlangen, 1798—1800.

F. Struve, über das Schulwesen. Züllichau, 1783.

Resewitz, Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit, 1ste Auflage, 1779; 2te Auflage, Kopenhagen, 1776.

Dessen Versuch über die Lehrart und den Inhalt des Schulunterrichts in den kleinen Städten. Magdeburg, 1799.

Die Landschulen sowohl wie Lehr- und Arbeitsschulen, betrachtet von Krünitz. Berlin, 1794.

Gedicke, über den Begriff der Bürgerschulen. Berlin, 1799.

Rist's Anweisung für Schullehrer niederer Schulen, zur pflichtmäßigen Führung ihres Amtes. 3te verbesserte Aufl. Hamburg, 1798.

Horstig, Anweisung für die Lehrer in Bürgerschulen. Hannover, 1796.

C. F. Moser's Taschenbuch für deutsche Schulmeister auf die Jahre 1786—97. Ulm.

Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens; von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Herausgegeben von J. H. Campe. 16 Bde. Braunschweig, 1785—91.

O. P. Funke, allgemeines Lehrbuch für Bürgerschulen. 2 Bde. Berlin, 1795, 1796.

Dessen neues Elementarbuch zum Gebrauch beim Privatunterricht. 3 Thle. in 5 Abtheil. Daselbst, 1803—5.

Dessen Lehrbuch zum Unterricht der Töchter. 2 Bde. Daselbst, 1800, 1801.

Fröbing, Bürgerschule, 1r—4r Bd. Hannover, 1792—1800.

die sämmtlichen Amtsverrichtungen und Verhältnisse eines deutschen Elementarschullehrers, mit Hinsicht auf die Pestalozzi'sche Lehrart. Heilbronn, 1810.

Bender, G. Ph., Methodenlehrer, für Lehrer in den gemeinen Volksschulen, zum Gebrauch bei dem Unterrichte. 1810.

Ign. Demeter, Hülfsbuch für Schullehrer und Erzieher bei den Denkübungen der Jugend nach Zerrener. 1810.

Dinter, J. G., Vorarbeiten für Lehrer an Bürger- und Landschulen. 1811.

C. P. Fecht, über Belohnungen und Strafen in pädagogischer Hinsicht, und über körperliche Züchtigung insbesondere. Heidelberg, 1810.

J. L. Graser, Beobachtungen und Vorschläge über Erziehung und Schulen; in Briefen an einen Beamten. 2 Bde.

Grundriß einer bündigen und allgemein faßlichen Anweisung, wie Lehrer in Seminarien, Bürger- und Landschulen die Kinder im richtigen Sprechen, schönen Lesen, Schreiben und Declamiren der hochdeutschen Sprache durchaus naturgemäß unterrichten sollen. Nebst einem kurzen Syllabir- und Lesebuch für Kinder. Leipzig, 1811.

Der erste Lehrmeister. Ein Inbegriff des Nöthigsten und Gemeinnützigsten für den ersten Unterricht. 7 Bde. Leipzig, 1810—11.

Handbuch für Schul- und Hauslehrer oder diejenigen, die es werden wollen. 4 Bde. 1810.

Huber's Entwickelung der Begriffe der Didaktik und Pädagogik, zum Nutzen der Seelsorger und Schullehrer. 1809.

Pestalozzi, Lienhard und Gertrud. Ein Versuch, die Grundsätze der Volksbildung zu vereinfachen. 4 Thle. (Ganz umgearbeitet.)

B. Overberg, Anweiſung zum zweckmäßigen Schulunterricht für Schullehrer. 4te Aufl. Münſter, 1807.

J. E. Pöhlmann's Verſuch einer praktiſchen Anweiſung für Schullehrer, Hofmeiſter und Eltern, welche die Verſtandeskräfte der Kinder auf eine zweckmäßige Weiſe üben und ſchärfen wollen. 7 Bde. Erlangen, 1804—1808.

Deſſen gemeinſchaftliche Lehrtafeln nebſt Unterhaltungen über den Inhalt derſelben. Daſelbſt, 1805.

Deſſen Mittel zur Zeiterſparniß beim Corrigiren beim Corrigiren diktirter Aufſätze. 3 Lieferungen. Daſ., 1804.

K. H. L. Pölitz, die Erziehungswiſſenſchaft aus dem Zwecke der Menſchheit und des Staates praktiſch dargeſtellt. 2 Bde. Leipzig, 1806.

F. H. C. Schwarz, Erziehungslehre. 3 Bde. 1802—1808.

Deſſen: Peſtalozzi's Methode und ihre Anwendung in Volksſchulen.

Deſſen Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik. Heidelberg, 1805.

Deſſen Gebrauch der Peſtalozzi'ſchen Lehrbücher bei dem häuslichen Unterricht. Marburg, 1804.

H. Stephani's Syſtem der öffentlichen Erziehung. Berlin, 1805.

Deſſen Fibel, oder Elementarbuch zum Leſenlernen. 4te Aufl. Erlangen, 1808.

Deſſen kurzer Unterricht in der gründlichſten und leichteſten Methode, Kindern das Leſen zu lehren. 3te Ausg. Daſelbſt, 1808.

Deſſen ſtehende Wandfibel, nebſt einer Anweiſung zum zweckmäßigen Gebrauch derſelben. 3te Aufl. Mit 11 Tafeln. Daſ., 1809.

P. J. Wölter, vollſtändige praktiſche Einleitung in

die sämmtlichen Amtsverrichtungen und Verhältnisse eines deutschen Elementarschullehrers, mit Hinsicht auf die Pestalozzi'sche Lehrart. Heilbronn, 1810.

Bender, G. Ph., Methodenlehrer, für Lehrer in den gemeinen Volksschulen, zum Gebrauch bei dem Unterrichte. 1810.

Ign. Demeter, Hülfsbuch für Schullehrer und Erzieher bei den Denkübungen der Jugend nach Zerrener. 1810.

Dinter, J. G., Vorarbeiten für Lehrer an Bürger- und Landschulen. 1811.

C. P. Fecht, über Belohnungen und Strafen in pädagogischer Hinsicht, und über körperliche Züchtigung insbesondere. Heidelberg, 1810.

J. L. Graser, Beobachtungen und Vorschläge über Erziehung und Schulen; in Briefen an einen Beamten. 2 Bde.

Grundriß einer bündigen und allgemein faßlichen Anweisung, wie Lehrer in Seminarien, Bürger- und Landschulen die Kinder im richtigen Sprechen, schönen Lesen, Schreiben und Declamiren der hochdeutschen Sprache durchaus naturgemäß unterrichten sollen. Nebst einem kurzen Syllabir- und Lesebuch für Kinder. Leipzig, 1811.

Der erste Lehrmeister. Ein Inbegriff des Nöthigsten und Gemeinnützigsten für den ersten Unterricht. 7 Bde. Leipzig, 1810—11.

Handbuch für Schul- und Hauslehrer oder diejenigen, die es werden wollen. 4 Bde. 1810.

Huber's Entwickelung der Begriffe der Didaktik und Pädagogik, zum Nutzen der Seelsorger und Schullehrer. 1809.

Pestalozzi, Lienhard und Gertrud. Ein Versuch, die Grundsätze der Volksbildung zu vereinfachen. 4 Thle. (Ganz umgearbeitet.)

Dessen Christoph und Elise, in den Abendstunden das Buch Lienhard und Gertrud zu lesen. 2 Abtheilungen.

Dessen, meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts. 1797.

Dessen Figuren zu meinem ABC-Buch oder zu den Anfangsgründen meines Denkens. 1797.

Dessen, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten. 1801.

Dessen Wochenschrift für Menschenbildung. 1r bis 4r Band. Aarau, 1807—11.

A. Soyaux, Pestalozzi, seine Lehrer und seine Anstalt. Mit Bemerkungen und 4 Tabellen begleitet. Leipzig, 1803.

J. C. Plamann, einzige Grundregel der Unterrichtskunst, nach Pestalozzi's Methode angewandt in der Naturgeschichte, Geographie und Sprache. Halle, 1805.

J. L. Ewald, Geist der Pestalozzi'schen Bildungsmethode, nach Urkunden und eigener Ansicht. Bremen, 1805.

Dessen Anweisung, auf welche Art die Jugend in den niederen Schulen zu unterrichten ist. Mannheim, 1808.

J. F. Herbart, Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung, als ein Cyclus von Vorübungen zum Auffassen der Gestalten wissenschaftlich ausgeführt. 2te vermehrte Ausgabe. Göttingen, 1804.

Dessen allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Daselbst, 1806.

G. F. Hofmann, über Entwickelung und Bildung des menschlichen Erkenntnißvermögens zur Verbindung des Pestalozzi'schen Elementar-Unter-

Unterrichts. Ein Nachtrag zu Fichte's Reden an die Nation. Berlin, 1810.

Idee und Versuch eines Uebungsmagazins, wie ein jeder Schullehrer auf dem Lande es haben sollte. Breslau, 1802.

Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik, als Leitfaden beim Unterricht in Bürger- und Landschulen. 3te Aufl. 1810.

J. Schmid, Erfahrungen und Ansichten über Erziehung, Institute und Schulen. Heidelberg, 1811.

Fénélon, l'Education des filles. Amst., 1667. Von diesem Werke ist auch eine deutsche Uebersetzung vorhanden.

Lettres sur la véritable éducation des filles par Madame de Lambert. Amst., 1692.

Traité de l'Education des femmes et Cours complet d'Instruction. VI. Vol. Paris, 1788.

Madame Beaumont, Unterweisung für ein junges Frauenzimmer, das in die Welt tritt. 4 Theile. Leipzig, 1768.

Das wohlerzogene Frauenzimmer, oder vollständige Anweisung zur weiblichen Erziehung in einer Reihe von Briefen. Aus dem Englischen. Rostock, 1767.

Zobel's Briefe über die Erziehung des Frauenzimmers. Berlin, 1773.

Burton, Vorlesungen über weibliche Erziehung und Sitten. 2 Bde. Leipzig, 1798—99.

Sulzer's Anweisung zur Erziehung der Töchter. Zürich, 1781.

F. H. E. Schwarz, Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung in Rücksicht auf die mittleren Stände. Jena, 1792.

Stuve, über die Nothwendigkeit der Anlegung öf-

Normalschulen und aller zum Behuf derselben gedruckten Schulschriften. Berlin, 1783.

Mirabrau's Diskurs über Nationalerziehung. Aus dem Französischen mit Noten von Fr. Eb. von Rochow. Berlin, 1792.

A. F. Hecker, Untersuchung der Frage: Ist es für Schulen vortheilhafter, beständige oder veränderliche Lehrer zu haben? Berlin, 1788.

Ephor's Beiträge zur Kritik des Schulunterrichts. 16 St., S. 126.

Ueber die Einrichtung der Schulen in Rücksicht auf die körperliche Gesundheit der Jugend, von Weckherlin. Stuttgart, 1799.

K. T. Thieme, über den sittlichen Ton in öffentlichen Schulen. Leipzig, 1789.

S. J. H. L. Meierotto, über die öffentliche Schulprüfung. Berlin, 1785.

Seidenstücker's Vorschlag zu einer zweckmäßigen Einrichtung des gewöhnlichen Schulexamens. Dortmund, 1799.

Derselbe, über Schulinspection, oder Beweis, wie nachtheilig es in unseren Zeiten sei, die Schulinspection dem Prediger zu überlassen. Helmstädt, 1797.

Röttger's pädagogische Jahrbücher.

A. G. Walch. Pr. num Clericorum Curae scholarum moderamen recte demandetur. Schleusingen, 1788.

Villaume, praktisches Handbuch für Lehrer in Bürger- und Landschulen. 2te Aufl. Hamburg, 1800.

Freimüthige Bemerkungen über Volkserziehung, Volkssittlichkeit und Volkswohlstand. Leipzig, 1790.

Hoffnungen, die letzten des Zeitalters in Ansehung auf die Nationalerziehung und des öffentlichen

Unterrichts. Ein Nachtrag zu Fichte's Reden an die Nation. Berlin, 1810.

Idee und Versuch eines Uebungsmagazins, wie ein jeder Schullehrer auf dem Lande es haben sollte. Breslau, 1802.

Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik, als Leitfaden beim Unterricht in Bürger- und Landschulen. 3te Aufl. 1810.

J. Schmid, Erfahrungen und Ansichten über Erziehung, Institute und Schulen. Heidelberg, 1811.

Fénélon, l'Education des filles. Amst., 1667. Von diesem Werke ist auch eine deutsche Uebersetzung vorhanden.

Lettres sur la véritable éducation des filles par Madame de Lambert. Amst., 1692.

Traité de l'Education des femmes et Cours complet d'Instruction. VI. Vol. Paris, 1788.

Madame Beaumont, Unterweisung für ein junges Frauenzimmer, das in die Welt tritt. 4 Theile. Leipzig, 1768.

Das wohlerzogene Frauenzimmer, oder vollständige Anweisung zur weiblichen Erziehung in einer Reihe von Briefen. Aus dem Englischen. Rostock, 1767.

Zobel's Briefe über die Erziehung des Frauenzimmers. Berlin, 1773.

Burton, Vorlesungen über weibliche Erziehung und Sitten. 2 Bde. Leipzig, 1798—99.

Sulzer's Anweisung zur Erziehung der Töchter. Zürich, 1781.

F. H. C. Schwarz, Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung in Rücksicht auf die mittleren Stände. Jena, 1792.

Stuve, über die Nothwendigkeit der Anlegung öf-

ſentlicher Töchterſchulen für alle Stände, welches dem zweiten Fragmente von Campens ungenutzten Mitteln zur Beförderung der Induſtrie (Wolfenbüttel, 1786) beigefügt iſt.

Uſteri, über die Töchterſchule in Zürich.

A. Hartungs kurze Nachricht von der Einrichtung der Berliner Töchterſchule. Berlin, 1792.

Ueber Erziehung und Unterricht im Allgemeinen, einſchließlich der pädagogiſchen Zeitſchriften.

Allgemeine Reviſion des geſammten Schul- und Erziehungsweſens, von einer Geſellſchaft praktiſcher Erzieher. 16 Thle. Braunſchweig und Berlin.

J. Locke, Thoughts on Education. Zuerſt London, 1692. Deutſch mehrmals, am beſten unter dem Titel: J. Locke's Abhandlung über die Erziehung der Jugend in den geſitteten Ständen, aus dem Engl. überſetzt v. J. C. Rudolphi, mit Anmerkungen von J. H. Campe. Braunſchweig, 1787. Eben dieſe Ueberſetzung, mit den Anmerkungen der Reviſoren und des franz. Ueberſetzers Coste verſehen, nimmt den 9ten Theil des Campe'ſchen Reviſ.-Werks ein.

E. M. Arndt's Fragmente über Menſchenbildung. 2 Thle. Altona, 1805.

Jean Paul's (Fr. Richter's) Levana. 2 Bde. Tübingen, 1814.

J. F. Herbart, Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Göttingen, 1806.

Deſſen Umriß pädagogiſcher Vorleſungen. Göttingen, 1835.

K. H. L. Pölitz, Erziehungswiſſenſchaft aus dem Zwecke der Menſchheit und des Staates. 2 Thle. Leipzig, 1806.

F. Gries, mnemonischer Versuch zur Bildung des jugendlichen Gedächtnisses u. Verstandes. 1810.

J. A. C. Löhr, Materialien zur Erweckung und Uebung des Verstandes und der Urtheilskraft. 3te Aufl.

Dessen erste Lehren und Bilder. Bd. 1. Verstandesbeschäftigungen. 3te Aufl.

Dessen Anekdotenbüchlein, oder Witz, Laune und Schnurren. Ein Beitrag zu Denkübungen.

C. C. G. Zerrenner, Denkübungen, ein Schulbuch für Bürgerschulen.

K. Hahn, Stoff zur Bildung des Geistes und Herzens. 3 Bde.

Dessen Wilhelmine. Erstes Buch für Mütter, die auf den Verstand ihrer Kinder von den frühesten Zeiten wirken wollen. 2 Thle.

A. Zarnack, deutsche Sprüchwörter zu Verstandesübungen.

Dinter, die vorzüglichsten Regeln der Katechetik. 6te Aufl.

Handbuch der Katechetik, oder Anweisung, das Katechisiren auf eine höhere gründliche Weise zu erlernen von C. Thierbach.

Dessen Katechisirkunst. 3 Thle.

M. Dolz, katechetische Anleitung zu den ersten Denkübungen der Jugend. 2 Bde.

Moritz, Versuch einer kleinen praktischen Kinderlogik. 1793.

Campe, Seelenlehre für Kinder. 6te Aufl.

Sulzer, Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens. 4 Thle. 1780 bis 1782.

Schaller, Magazin der Verstandesübungen. 1806. 2 Thle. Der 2te Theil setzt schon wissenschaftliche Bildung voraus.

J. G. Kelber, der neueſten Leſelehrarten. Erlangen, 1821.

F. Olivier, orthoexographiſches Elementarwerk. 2 Thle. Deſſau, 1804—1806.

J. F. A. Krug, ausführliche Anweiſung, die hochdeutſche Sprache recht ausſprechen, leſen und rechtſchreiben zu lehren. Leipzig, 1808.

W. Harniſch, vollſtändiger Unterricht in der deutſchen Sprache. 1ſter Bd. Lautlehre. 1818.

H. Stephani, kurzer Unterricht in der gründlichſten und leichteſten Methode, Kindern das Leſen zu lehren.

Deſſen Handfibel, oder Elementarbuch zum Leſenlernen.

Deſſen ſtehende Wandfibel.

Deſſen Fibel für Kinder edler Erziehung.

(Natorp) Fibel, oder Elementarbuch für den erſten Unterricht in deutſcher Sprache. Duisburg.

(Plato) Vorübung für Anfänger im Leſen und Denken. 1ſte Abth. Leipzig.

F. A. W. Dieſterweg, Leſe- und Sprachbuch.

C. C. G. Zerrenner's Wandtafeln für Volksſchulen, nebſt Anweiſung zum Gebrauch derſelben.

Tillich, erſtes Leſebuch.

Wilmſen's deutſcher Kinderfreund (hat an 100 Auflagen erlebt). 1ſter Theil. Der 2te Theil iſt für höhere Bürgerſchulen beſtimmt und enthält Abſchnitte aus deutſchen Klaſſikern. Der 3te Theil enthält Uebungsſtücke aus deutſchen Muſterdichtern.

C. C. G. Zerrenner's deutſcher Kinderfreund. Dazu gehört eine Sammlung von Kupfertafeln, welche das menſchliche Skelett, den ausgeſchnittenen Menſchenkörper, die deutſchen Giftpflanzen u. A. darſtellen.

Dolz, Lehrbuch der nothwendigen und nützlichen Kenntnisse, besonders für eine nach weiterer Bildung strebende Jugend.

Dessen praktische Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen für Bürgerschulen. 6te Aufl. 1825.

Wilmsen, Anleitung zur zweckmäßigen Abfassung aller schriftlichen Aufsätze, welche im bürgerlichen Leben vorkommen.

Zerrenner's Vorlegeblätter zum Unterricht in der deutschen Sprache.

Baumgarten's Vorlegeblätter zum richtigen Gebrauch des Genitivs, Dativs ꝛc.

Dessen Uebungsaufgaben und Materialien zu Briefen, auf Vorlegeblättern.

Dessen Anleitung zur Anfertigung schriftlicher Aufsätze in geordneter Stufenfolge. Leipzig, 1830.

Scholz, deutscher Sprachschüler.

M. Desaga, deutsche Sprachlehre, in Verbindung des Lehrstoffs mit zweckmäßiges Uebungsaufgaben. 2te Aufl. 1824.

Sickel, theoretisch-praktische Anweisung zur Anfertigung zur Anfertigung kleiner schriftlicher Aufsätze. 2te Aufl. 1832.

Dessen Vorübung zu schriftlichen Aufsätze. Leipzig, 1824.

Falkmann, Methodik der deutschen Stylübungen für Lehrer an Gymnasien. Magdeburg, 1812.

Meyer, praktisches Handbuch des Styls der deutschen Prosa. Eisenach, 1828.

Püllenberg, Rhetorik für Gymnasien und angehende Redner. Lemgo, 1828.

C. L. Göhrung's kurzer Unterricht in den wissenswürdigsten Realkenntnissen für die Jugend.

Dessen Elementarbuch der Realkenntnisse für die Jugend und ihre Lehrer. 2 Thle.

Plato's deutſche Giftpflanzen, und vollſtändiges Hülfsbuch, oder Unterricht über Giftpflanzen, Giftthiere und Giftmineralien.

G. H. Schubert's Lehrbuch der Naturgeſchichte für den erſten Unterricht.

J. G. Melos, Naturlehre für Bürger- und Volksſchulen. Rudolſtadt. Neue Aufl.

Sickel, Naturbeſchreibung und Technologie. Magdeburg, 1822.

Broſenius, Technologie für Schüler. 1826.

Struve's Lehrbuch des menſchlichen Körpers und der Geſundheitslehre.

Bildung des moraliſchen und religiöſen Gefühls.

A. Siebeck, Seelenlehre für Kinder, deren Freunde und Lehrer. Leipzig, 1835.

Deſſen kurzer Leitfaden zur Seelenlehre für Kinder. Leipzig, 1833.

Maaß, Verſuch über die Einbildungskraft.

Derſelbe, über die Leidenſchaften. 1805.

Derſelbe, über die Gefühle und Affecte. 1811.

Platner's philoſophiſche Aphorismen. Thl. 2.

Heinroth, von den Grundfehlern und ihren Folgen. 1828.

Schuderoff's Briefe über die moraliſche Erziehung. 1796.

Ziemßen, über Entſtehung des Gehorſams in der Erziehung. Greifswald, 1805.

Villaume, über das Verhalten bei den erſten Unarten der Kinder und vom Eigenſinne derſelben. Th. 2.

Snell's Verſuch über den Ehrtrieb. Frankfurt a. M. 1800.

Zerrenner, Grundſätze der Schuldisciplin. Magdeburg, 1826.

Dolz, Lehrbuch der nothwendigen und nützlichen Kenntnisse, besonders für eine nach weiterer Bildung strebende Jugend.

Dessen praktische Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen für Bürgerschulen. 6te Aufl. 1825.

Wilmsen, Anleitung zur zweckmäßigen Abfassung aller schriftlichen Aufsätze, welche im bürgerlichen Leben vorkommen.

Zerrenner's Vorlegeblätter zum Unterricht in der deutschen Sprache.

Baumgarten's Vorlegeblätter zum richtigen Gebrauch des Genitivs, Dativs ꝛc.

Dessen Uebungsaufgaben und Materialien zu Briefen, auf Vorlegeblättern.

Dessen Anleitung zur Anfertigung schriftlicher Aufsätze in geordneter Stufenfolge. Leipzig, 1830.

Scholz, deutscher Sprachschüler.

M. Desaga, deutsche Sprachlehre, in Verbindung des Lehrstoffs mit zweckmäßiges Uebungsaufgaben. 2te Aufl. 1824.

Sickel, theoretisch-praktische Anweisung zur Anfertigung zur Anfertigung kleiner schriftlicher Aufsätze. 2te Aufl. 1832.

Dessen Vorübung zu schriftlichen Aufsätze. Leipzig, 1824.

Falkmann, Methodik der deutschen Stylübungen für Lehrer an Gymnasien. Magdeburg, 1812.

Meyer, praktisches Handbuch des Styls der deutschen Prosa. Eisenach, 1828.

Püllenberg, Rhetorik für Gymnasien und angehende Redner. Lemgo, 1828.

C. L. Göhrung's kurzer Unterricht in den wissenswürdigsten Realkenntnissen für die Jugend.

Dessen Elementarbuch der Realkenntnisse für die Jugend und ihre Lehrer. 2 Thle.

Plato's deutſche Giftpflanzen, und vollſtändiges Hülfsbuch, oder Unterricht über Giftpflanzen, Giftthiere und Giftmineralien.

G. H. Schubert's Lehrbuch der Naturgeſchichte für den erſten Unterricht.

J. G. Melos, Naturlehre für Bürger- und Volksſchulen. Rudolſtadt. Neue Aufl.

Sickel, Naturbeſchreibung und Technologie. Magdeburg, 1822.

Broſenius, Technologie für Schüler. 1826.

Struve's Lehrbuch des menſchlichen Körpers und der Geſundheitslehre.

Bildung des moraliſchen und religiöſen Gefühls.

A. Siebeck, Seelenlehre für Kinder, deren Freunde und Lehrer. Leipzig, 1835.

Deſſen kurzer Leitfaden zur Seelenlehre für Kinder. Leipzig, 1833.

Maaß, Verſuch über die Einbildungskraft.

Derſelbe, über die Leidenſchaften. 1805.

Derſelbe, über die Gefühle und Affecte. 1811.

Platner's philoſophiſche Aphorismen. Thl. 2.

Heinroth, von den Grundfehlern und ihren Folgen. 1828.

Schuderoff's Briefe über die moraliſche Erziehung. 1796.

Ziemßen, über Entſtehung des Gehorſams in der Erziehung. Greifswald, 1805.

Villaume, über das Verhalten bei den erſten Unarten der Kinder und vom Eigenſinne derſelben. Th. 2.

Snell's Verſuch über den Ehrtrieb. Frankfurt a. M. 1800.

Zerrenner, Grundſätze der Schuldisciplin. Magdeburg, 1826.

Campe, über die Zweckmäßigkeit und Unzweckmäßigkeit in den Belohnungen u. Strafen. Thl. 10. Braunschweig, 1788.

Rösselt, von der Erziehung zur Religion. Halle, 1774.

Greiling, über das Prinzip und die ersten Grundsätze der sittlich-religiösen Erziehung. Leipzig, 1794.

Ewald, über den Geist der Pestalozzi'schen Bildungsmethode. Bremen, 1805.

Schwarz, Religiosität, was sie sein soll und wodurch sie befördert wird. Gießen, 1792.

Salzmann, über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen. 3te Aufl. 1819.

G. F. Seiber's, Religion der Unmündigen. 18te Aufl. Erlangen, 1806.

Ueber Töchtererziehung.

Burton, Vorlesungen über weibliche Erziehung und Sitten. 2 Bde. aus dem Engl. von C. F. Weiß. Leipzig, 1798–99.

F. G. Schwarz, Grundsätze der Töchtererziehung für die gebildeten Stände. 2te völlig umgearbeitete Aufl. 1836.

Betty Gleim, Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Leipzig, 1814.

Dieselbe, über die Bildung der Frauen. Bremen, 1815.

Schubart, die Schule der weiblichen Jugend. Berlin, 1828.

Teschner, Grundsätze der Mädchenerziehung. Breslau, 1829.

Fecht, Briefe über Töchterbildung. Heidelberg, 1831.

Schule der Weisheit, Tugend und Weiblichkeit. Stuttgart, 1805.

Wilmsen, Lehr- und Lesebuch für Töchterschulen. Berlin, 1820.

Ziegenbein, Lesebuch für Deutschlands Töchter. 2 Bde. 3te Aufl. 1819.

Hoffmann, Lesebuch für höhere Töchterschulen. 3 Curs. Halle. 1835.

Sickel, Lebensbilder für die reifere weibliche Jugend gebildeter Stände, Magdeburg, 1834.

Glatz, Sittenlehre für junge Mädchen in Beispielen und Erzählungen. 2 Thle. Frankfurt, 1807.

Derselbe, Theone. 2 Bde. 4te Aufl. 1828.

Beispiele des Guten aus dem weiblichen Wirkungskreise. Stuttgart, 1835.

G. F. Niemeyer, Vermächtniß an Helene von ihrem Vater. 5te Aufl. Frankfurt, 1818.

Gutmann, moralische Erzählungen für junge Mädchen. 2 Thle. Leipzig, 1816.

Spieker, Emiliens Stunden der Andacht und des Nachdenkens. 5te Aufl. Leipzig, 1828.

Funk's Lehrbuch zum Unterricht für Töchter. 2 Bde. Berlin, 1801.

Metzler's angewandte Naturgeschichte und Naturlehre für Mädchenschulen. Freiberg, 1822.

Desselben Unterricht in den häuslichen Pflichten und der Technologie. Frankfurt, 1810.

Broseuius, Waarenkunde für Töchter. Leipzig, 1827.

Rösselt, die allgemeine Geschichte für Mädchen. 3 Bde.

V. A. Jäger, die allgemeine Geschichte für die weibliche Jugend. Stuttgart, 1835.

Einzelne Erziehungs- und Unterrichtsmethoden.

J. Ith, amtlicher Bericht über die Pestalozzi'sche Anstalt und deren neue Lehrart. Bern, 1802.

v. Türk, Briefe aus München-Buchsee. 1806.
Ewald, Geist der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode. 1805.
Steinmüller, Bemerkungen gegen Pestalozzi'sche Unterrichtsmethode. 1803.
Snethlage, Bemerkungen über Pestalozzi'sche Lehrmethode. 1803.
Zerrenner, Mittheilungen und Winke, die Einführung der wechselseitigen Schuleinrichtung betreffend. Magdeburg, 1834.
A. Dürietz, Jacotot's Lehrmethode, oder der allgemeine Unterricht, vollständig und für Jedermann faßlich dargestellt, nach der 5ten Aufl. übersetzt von Krüger. Zweibrücken, 1830.

Schulschriften.

I. Schulwesen im Allgemeinen.

A. F. Pauli, Versuch einer vollständigen Methode für den gesammten Cursus der öffentlichen Unterweisung. 3 Thle. 1785—99.
Ohlert, Elementarschule, Bürgerschule, Gymnasium. Königsberg, 1826.
J. P. E. Greverus, Ideen zu einer Revision des gesammten Schulwesens. Oldenburg, 1836.
K. v. Bonstetten, über Nationalbildung. Berlin, 1806.
K. S. Zachariä, über die Erziehung des Menschengeschlechts durch den Staat. Leipzig, 1802.
W. T. Krug, der Staat und die Schule. Leipzig, 1810.
Schultheß, Verhältniß der wissenschaftlichen Anstalten zum Staat, in Henke's Museum, Bd. 1, Stck. 4.
J. B. Graser, das Verhältniß des Elementarunterrichts zur Politik der Zeit ꝛc. Bayreuth, 1835.

W. Götte, Ideen über Erziehung und Unterricht im Geiste der Monarchie. Braunschweig, 1837.
Bernhardi, Ansichten über die Organisation gelehrter Schulen. S. 135.
F. Gessert, Handbuch der Schuldisciplin. Regensburg, 1835.
K. Chr. Weckherlin, über die Einrichtung der Schulen in Bezug auf körperliche Gesundheit der Jugend. Stuttgart, 1799.
K. v. Türk, über zweckmäßige Einrichtung der öffentlichen Schulanstalten. Neu-Strelitz, 1806.

II. Besondere Schulen.

A. Kleinkinderschulen.

Krummacher, Kinderwelt, S. 128.
Theod. Heinsius, Verhältniß der Moralität zur Intelligenz in der Pädagogik unserer Zeit. Glogau, 1835.
F. Maison, Bemerkungen über die Kleinkinder-Warteschulen oder Bewahrungsanstalten in Berlin. Berlin, 1835.
J. G. Dobschall, Nachrichten und beurtheilende Bemerkungen über die in der neuesten Zeit in der Provinz Schlesien begonnenen Unternehmungen zur Erziehung sittlich verwahrloster Kinder, nebst Nachrichten über die Kleinkinderschulen in Breslau. Liegnitz, 1837.

B. Elementar- oder Volksschulen.

Natorp, Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. 3 Bde. Duisburg und Essen.
B. G. Denzel's Einleitung in die Elementarschulkunde und Schulpraxis. 3 Thle. Stuttgart. 3te Auflage. 1835.
Desselben Vorschule, ein methodologischer Lehrcursus ꝛc.

C. C. G. Zerrenner, Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft. Magdeburg, 1827.

Dessen Methodenbuch für Volksschulen. Magdeburg, 1829.

Dessen Mittheilungen und Winke, die Einrichtung der wechselseitigen Schuleinrichtung betreffend. Magdeburg, 1834.

F. A. W. Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für Lehrer ꝛc. 2 Bde. 1834.

J. A. Dreher, der Elementarunterricht für das Leben und aus dem Leben. Wiesensteig, 1837.

J. B. Spieß, der Unterrichtswegweiser für das Gesammtgebiet der Lehrgegenstände in Volksschulen. Gießen. 3 Bde.

L. Würkert und W. Haan, die Stadt- und Landschule, eine Sammlung aller Schulwissenschaften für Lehrer und Schüler. Leipzig.

J. Hamel, der gegenseitige Unterricht; Geschichte seiner Entstehung und Ausbreitung durch Bell, Lancaster und Andere. Einen Auszug davon mit Bemerkungen hat W. Harnisch herausgegeben. Breslau, 1819.

F. A. W. Diesterweg, Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten. Berlin, 1837.

C. F. G. Baumfelder, die Eckenförder Elementarschuleinrichtung. Dresden, 1835.

A. Overberg, Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Hochstifte Münster. Münster.

Demeter, vollständiges Handbuch zur Bildung angehender Schullehrer. 2 Thle. Mainz, 1821.

J. F. Müller, Erziehung in Volksschulen. Kempten, 1823.

J. C. Krüger, Reisen durch Deutschland und die

Schweiz, mit besonderer Rücksicht auf das Schul-, Erziehungs- und Kirchenwesen, auf Schullehrer-Seminarien ꝛc. Leipzig, 1837. 2 Bde.

B. Lützelberger, Reisefrüchte, gesammelt auf der Wanderung in eine Jacototsschule. Altenburg, 1837.

Weffenberg, die Elementarbildung des Volks in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwickelung. Constanz, 1835.

Borbek, Entwurf einer Anweisung zur Landbaukunst, mit Rücksicht auf die äußere Einrichtung der Land- und Volksschulen. 2 Thle. Göttingen, 1792.

Felbiger, Anleitung, Schulgebäude auf dem Lande wohl abzutheilen, wohlfeil, dauerhaft und feuerfest aufzuführen. Leipzig, 1783.

Ziegenbein's kleine Handbibliothek für Schullehrer und Freunde der pädagog. Literatur. Magdeburg, 1815.

Wörlein's encyklopädisch-kritisches Repertorium der neuen pädagogischen Literatur. 1828.

E. Fischer, die falschen Erwartungen von der Wirksamkeit der Volksschulen. Eisleben, 1835.

C. Sonntagsschulen.

Macaulay, über die Vortheile der Sonntagsschulen. Aus dem Englischen von Ziegenbein. Braunschweig, 1794.

Die verbesserte Einrichtung der Berliner Sonntagsschulen für Handwerkslehrlinge. Berlin, 1804.

Lehrplan und Organisation der Feiertagsschule zu Bamberg in der Bibliothek Gutsmuths. Mai. 1806.

Karl Preusker, Bausteine, oder Andeutungen über

Sonntags-, Real-, Gewerbschulen ꝛc. 2te Aufl. Leipzig, 1835.

D. Höhere Bürger- und Realschulen.

Natorp, Grundriß zur Organisation allgemeiner Stadtschulen. 1804.

Jessen, Entwurf einer allgemeinen Verfassung der öffentlichen Erziehungsschulen in Städten. Altona, 1818.

C. G. Fischer, über die zweckmäßige Einrichtung der Lehranstalten für die gebildeten Stände. Berlin, 1807.

A. Spilleken, über das Wesen der Bürgerschule, in dessen gesammten Schulschriften. Berlin, 1825.

W. Harnisch, die deutsche Bürgerschule. Halle, 1830.

K. W. Wiecke, die höhere Bürgerschule mit besonderer Rücksicht auf die von dem königl. preuß. Ministerium erlassene Instruction ꝛc. Halle, 1834.

Schreibunterricht.

F. W. Lehmann, vollständige theoretisch-praktische Anweisung zum Erlernen der deutschen und englischen Sprache. Gotha, 1820.

Rieß, Elementarunterricht im Schreiben (ein besonderer Abdruck aus Zerrenner's neuestem Schulfreunde).

C. F. Stein, vollständiger Schreibunterricht, theoretisch und praktisch. Züllichau, 1825.

Mädler, Lehrbuch der Schönschreibekunst. Berlin, 1826.

J. K. Koch, Anleitung für Lehrer in Elementarschulen zu einem wirksamen Schreibunterricht. Magdeburg, 1818.

G. B. Bog, Schreibfibel. Breslau, 1829.
Nädelin, praktiſche Anleitung zur leichten und gründlichen Erlernung der Schönſchreibekunſt, nach den Grundſätzen der Caſtairs'ſchen oder ſogenannten amerikaniſchen Schreiblehrmethode für Schulen und zum Selbſtunterricht. Stuttgart, 1835.
Heinrig, Muſterblätter für höhere Kalligraphie. Berlin, 1820—22.
Deſſen allgemeine deutſche Schulvorſchriften für den erſten Unterricht, mit Anweiſung über Körperhaltung, Federſchnitt, Wahl des Materials ꝛc. Leipzig, 1818.
C. Hennig, Berliniſche Schulvorſchriften. Berlin, 1817—19.
J. D. Bollenberg, deutſche Vorſchriften für den Schul- und Privatgebrauch beim erſten Unterricht ꝛc. Elberfeld, 1834.
Deſſelben engliſche Vorſchriften. Ebendaſ., 1834.
C. Kortmann, allgemeine kalligraphiſche Schulvorſchriften. 5 Hefte. Berlin, 1826—31.
Stubba, kalligraphiſche Wandvorſchriften. 16 Tafeln und 3 Beilagen. Sorau, 1834.
Kühn, lithographirte Normal-Schreibbücher, liniirt und mit Vorſchriften verſehen. 10 Hefte. Berlin, 1833.
Adelung, vollſtändige Anweiſung zur deutſchen Orthographie. 2te Aufl. Leipzig, 1790.
P. C. F. Baumgarten, die vorzüglichſten Regeln der Orthographie und Materialien zum Dictiren ꝛc. 3te Aufl. Leipzig, 1828.
Derſelbe, Orthographiſche Vorlegeblätter und Uebungsſtücke für Volksſchulen. Leipzig, 1828.
Härderer und Offinger, die Rechtſchreibeſchule, oder geordneter Stoff zu orthographiſchen Uebungen, welche mit dem erſten Schreibunterricht begin-

nen und mit dem Sprachunterrichte fortschreiten. Bamberg, 1826.

J. M. Laubling, Versuch einer naturgemäßen Methode der Orthographie. Erster, vorbereitender Cursus oder Elementar-Orthographie. Erfurt, 1811.

K. F. W. Wander, vollständige Uebungsschule der deutschen Rechtschreibung für Volksschulen in Lehre und Anwendung. Glogau, 1831.

C. E. Douai, Systematische Fundamentallehre im Schön- und Richtigschreiben, ein Hülfsbuch für diejenigen, welche sich durch Selbstübung oder Beistand eines Lehrers unterrichten wollen. Altenburg, 1835.

Ch. J. H. Hahn, practische Anleitung zum richtigen Setzen der Interpunctionszeichen in der deutschen Sprache, nach einer zeitersparenden Methode, nebst einem Hülfsbuche für Lehrer. Leipzig, 1823.

Kopfrechnen.

P. F. Th. Kawerau, Leitfaden für den Unterricht im Rechnen nach Pestalozzischen Grundsätzen. 2 Bde. 2te Aufl. Liegnitz, 1821.

A. H. Wilberg, Anleitung im Kopf- und Tafelrechnen für Volksschulen. 2 Thle. mit 150 Taf. Magdeburg, 1819.

M. Desaga, gründliche Anleitung zum schriftlichen Rechnen und zur Kopfrechnung. 2te Aufl. Heidelberg, 1827.

H. F. F. Sickel, Anweisung zum Kopfrechnen. Magdeburg, 1823.

Köhler, Anweisung zum Kopfrechnen nebst Exempel. 3te Aufl. Leipzig, 1816.

J. P. Schellenberg, Anleitung zum Kopfrechnen für Anfänger. Leipzig, 1821.

Ch. G. Scholz, Anweiſung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen. 2 Thle. 3te Aufl. Halle, 1835.

Der Kopfrechner. 2 Aufl. Leipzig, 1818.

Uebungen im Kopfrechnen für Landſchulen von Landſchullehrer. 2te Aufl. Leipzig, 1817.

Reichel, Anleitung zum Kopfrechnen. 6te Aufl. Wien, 1822.

J. J. Haug, Kopfrechnungsbüchlein. Freiberg, 1820.

J. G. Schleifer, das Unentbehrlichſte beim Kopf- und Tafelrechnen. 2te Aufl. Landshut, 1821.

J. H. Seffer, das Kopfrechnen, angewandt auf Vergleichungsrechnung. Hannover.

Derſelbe, das Kopfrechnen, angewandt auf Algebra. Hannover.

C. F. Stang, die fünf Lehrgänge des Kopfrechnens. Hannover, 1820.

A. Stubba, Sammlung von 400 algebraiſchen Aufgaben, nebſt Anleitung zur Auflöſung derſelben durch Verſtandesſchlüſſe. Sorau und Bunzlau, 1832.

W. Wedemann, arithmetiſche Uebungen. Weimar und Ilmenau, 1835.

Unterhaltende und belehrende Beiſpiele zur Uebung im Kopfrechnen. Gotha, 1811.

Chr. Peterſen, über das Kopfrechnen. Allg. Schulzeitung, 1826, Abtheil. I., Nr. 1, S. 7 ff.

Länder- und Völkerkunde.

J. G. E. Cannabich, kleine Schulgeographie, oder erſter Unterricht in der Erdbeſchreibung für die unteren und mittleren Schulklaſſen. 12te Aufl. Weimar und Ilmenau, 1835.

W. F. Volger, Lehrbuch der Geographie. 1ſter Curſus: Leitfaden ꝛc. 7te Auflage. Hannover,

Hahn, 1834. 2ter Cursus: Schulgeographie für die mittleren Klassen der Gymnasien ꝛc. 4te Aufl. Ebendaselbst, 1835.

A. C. Cammerer, Lehrbuch der neuesten Erdkunde für den Unterricht und für jeden Freund dieser Wissenschaft. 7te Aufl. Kempten, Dannheimer, 1834.

C. G. D. Stein, kleine Geographie für Gymnasien und Schulen, umgearbeitet von F. Hörschelmann, durchgesehen von K. Vogel und K. F. Kurth. 20te Auflage. Leipzig, Hinrichs, 1836.

F. C. Selten, hodegetisches Handbuch der Geographie. 3 Bdch. Halle, Schwetschke (1stes Bändchen für Schüler, Grundlage beim Unterricht in der Erdbeschreibung. 9te Aufl. 1836. 2tes Bdch. für Lehrer: über den Gebrauch der Lehrhülfsmittel beim Unterricht in der Erdbeschreibung. 3te Aufl. 1836. Das 3te Bändchen enthält 4000 geographische Aufgaben und Fragen.

A. v. Roon, Anfangsgründe der Erd-, Völker- und Staatenkunde ꝛc., für einen stufenweisen Unterrichtsgang berechnet und entworfen. 3 Abtheilungen. 2te Aufl. Berlin, 1835.

Dessen Grundzüge der Erd-, Völker- und Staatenkunde, ein Leitfaden für höhere Schulen ꝛc. 2 Abtheil. mit einem Anhang nebst 26 Tabellen. Berlin, 1832.

Volger, Anleitung zur Völker- und Länderkunde für Bürger- und Landschulen, so wie zum Selbstunterricht. 2 Abtheil. 3te Aufl. Hannover, Hahn, 1833.

Dessen Handbuch der Geographie. 2 Thle. 3te Aufl. Ebendaselbst.

Cannabich, Lehrbuch der Geographie nach den neue-

ſten Friedensbeſtimmungen. 13te Aufl. Ilmenau, 1832.

Deſſen Hülfsbuch beim Unterricht in der Geographie für Lehrer, die ſich meiner oder auch anderer Lehrbücher bedienen. Zugleich zum Nachleſen für Freunde der Erd- und Länderkunde beſtimmt. 1s—16s Hft. Eisleben, 1833.

Th. Schacht, Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit, mit beſonderer Rückſicht auf politiſche und Culturgeſchichte. 2te Aufl. im Ch. und Taf. Mainz, 1836.

J. G. Sommer, Lehrbuch der Erd- und Staatenkunde (in 3 Bdn.). 1ſter Bd. Prag, 1835.

L. W. Meineke, allgemeines Lehrbuch der Geographie für Militairſchulen und Gymnaſien, wie zum Selbſtſtudium. 3te Aufl. Magdeburg.

J. G. A. Galletti, allgemeine Weltkunde, oder geographiſch-ſtatiſtiſch-hiſtoriſche Ueberſicht aller Länder ꝛc. 8te Aufl., beſorgt von Cannabich. Leipzig, 1835.

Handbuch der politiſchen Erdbeſchreibung, nach A. Balbi, Abrégé de Géographie, für Deutſchland frei bearbeitet und vervollſtändigt von K. Andree. 2 Bde. Braunſchweig, 1834.

Hausbuch des geographiſchen Wiſſens. Eine ſyſtematiſche Encyklopädie der Erdkunde für die Bedürfniſſe der Gebildeten jeden Standes. Frei bearbeitet nach dem Abrégé de Géographie des A. Balbi von Cannabich, Littrow, Sommer, Wimmer und Zeune. 2 Bde. mit Karten. Güns, 1834—35.

K. H. V. Hoffmann, die Erde und ihre Bewohner. 4te Aufl. m. K. u. Ch. Stuttgart, Scheible, 1835.

L. G. Blanc, Handbuch des Wiſſenswürdigſten

aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner. 3 Thle. Halle, 1833.

C. G. D. Stein, Handbuch der Geographie und Statistik für die gebildeten Stände. Nach den neueren Ansichten bearbeitet von F. Hörschelmann. 6te Aufl. 3 Bde. Leipzig, 1833.

C. Crüger, Handelsgeographie, oder Beschreibung der Erde, was sie für den Kaufmann ist. Herausgegeben von Langhenie. 4 Thle. Hamburg, 1834—36.

C. F. A. Nischwitz, Handelsgeographie. Ein Handbuch für Handels-, Gewerbs- und andere höhere Schulanstalten, so wie für Kaufleute ꝛc. 1ster od. allgem. Thl. Leipzig, 1835.

L. Schuch, Grundzüge der reinen Geographie nach den neueren Ansichten. Als Leitfaden zum geographischen Unterricht, sowohl in Gymnasien als Militairschulen. Coblenz, 1829.

K. v. Raumer, Lehrbuch der allgemeinen Geographie. 2te Aufl. mit Kart. Leipzig, 1835.

A. Zeune, allgemeine naturgemäße Erdkunde, mit Bezug auf Natur- und Völkerleben. 2 Bde. mit Karten. Berlin, 1833.

A. F. Büsching, Erdbeschreibung (zuerst 1754, Hamburg, 8te Aufl. 1787.; n. des Verfassers Tode fortgesetzt von Ebeling (America), Bruns, Hartmann (Africa), Sprengel, Wahl (Asien), 22 Bde.).

Neueste Länder- und Völkerkunde (von T. F. Ehrmann, H. Schorch ꝛc.), bis jetzt 22 Bde. Weimar, 1806 ff.

Vollständiges Handbuch der neuesten Erdbeschreibung von A. C. Gaspari, G. Hassel, J. G. F. Cannabich, J. C. F. Gutsmuths und F. A. Uckert. 23 Bde. Weimar. Geograph. Institut. 1819—32.

Schütz, allgemeine Erdkunde, oder Beſchreibung aller Länder der fünf Welttheile ꝛc. Neu bearbeitet von einem Vereine mehrerer Gelehrten. In 30 Bänden mit Karten. Wien, 1829—34.

C. Ritter, die Erdkunde im Verhältniß zur Natur und zur Geſchichte des Menſchen, oder allgemeine vergleichende Geographie als ſichere Grundlage des Studiums und Unterrichts in phyſikaliſchen und hiſtoriſchen Wiſſenſchaften. Berlin, 1834.

J. C. Bode, Anleitung zur Kenntniß der Erdkugel. 3te Aufl. Leipzig, 1820.

C. C. Schmidt, Lehrbuch der mathematiſchen und phyſiſchen Geographie. 2 Thle. mit Karten. Göttingen, 1829—30.

G. Sommer, Gemälde der phyſiſchen Welt, oder unterhaltende Darſtellung der Himmels- und Erdkunde. 6 Bde. Neueſte Aufl. Prag, Calve, 1831—34.

A. Wimmer, kosmologiſche Vorſchule zur Erdkunde. 1833.

L. Kämtz, Lehrbuch der Meteorologie. 3 Bde. Halle, 1831—36.

A. v. Hoff, Geſchichte der durch Ueberlieferung nachgewieſenen natürlichen Veränderungen der Erdoberfläche. 3 Thle. Gotha, 1818[illegible]—34.

A. v. Humboldt, Anſichten der Natur. 2 Bde. 2te Aufl. Stuttgart, 1825.

J. Löwenberg, das Meer und die merkwürdigſten Seereiſen unſerer Zeit ꝛc. mit Karten. Berlin, 1834.

F. M. Richter, die Waſſerwelt, oder das Meer und die Schifffahrt im ganzen Umfange ꝛc. 1ſter Bd. Dresden, 1834.

C. Schirlitz, Leitfaden für den Unterricht in der alten Geographie. 2te Aufl. Halle, 1834.

Oeffen Handbuch der alten Geographie m. Ch. Ebendaselbst, 1822.

L. Sickler, Handbuch der alten Geographie für Gymnasien und zum Selbstunterricht. 2 Thle. 2te Aufl. Cassel, 1833.

Volger, vergleichende Darstellung der alten, mittleren und neuen Geographie. Hannover, Hahn, 1832.

Koch, deutsch-lateinisch vergleichendes Wörterbuch der alten, mittleren und neun Geographie. Leipzig, 1835.

Vergleichendes Wörterbuch der alten, mittleren und neueren Geographie von Bischoff und Möller. Gotha, 1829.

A. Wimmer, vollständige Geschichte der Erdkunde und ihrer Fortschritte durch Entdeckungsreisen, Schifffahrt und Handel. Wien, 1833.

Oeffen Enthüllung des Erdkreises, oder allgemeine Geschichte der geographischen Entdeckungsreisen zu Wasser und zu Lande für alle Stände. 5 Bde. Wien, 1834.

Meusel, Lehrbuch der Statistik. 4te Aufl. Leipzig, 1817.

v. Malchus, Statistik und Staatenkunde. Stuttgart, 1826.

W. Schubert, Handbuch der allgemeinen Staatenkunde von Europa. 1sten Bandes 1ster und 2ter Theil. Königsberg, 1836.

Genealogisch-historisch-statistischer Almanach. Weimar, Industrie-Comptoir. Seit 1823.

F. A. Rüder, genealogisch-geschichtlich-statistisches Jahrbuch, 1831—35 Leipzig, Köhler. 1836 Wigand.

Miniaturgemälde aus der Länder- und Völkerkunde ꝛc. Pesth und Leipzig, 1816.

Bilder-Magazin für allgemeine Weltkunde. Nebst

einer ausführlichen Beschreibnng. Leipzig, seit 1834.

Gemälde der Länder und Völker, mit Bezug auf ihre Geschichte. Rechtmäßige Ausgabe des Univers pittoresque mit den Original-Stahlstichen. Frankfurt, seit 1834. 1—3te Serie (jede zu 24 Lieferungen).

Die Nationen der Erde in ihren Trachten und Sitten. 40 lithogr. Blätter. Breslau.

M. C. Sprengel, und T. F. Ehrmann, Bibliothek der neuesten und wichtigsten Reisen. 50 Bde. Weimar, 1800—14.

Neue Bibliothek der neuesten und wichtigsten Reisebeschreibungen, herausgegeben von F. J. Bertuch (nach Bertuch's Tode bearbeitet und herausgegeben von mehreren Gelehrten.) Weimar, 1815—35.

Reisen und Länderbeschreibungen der ältesten und neuesten Zeit, eine Sammlung der interessantesten Werke über Länder- und Staatenkunde, Geographie und Statistik. Herausgegeben von C. Widenmann und W. Hauff. Stuttgart, Cotta, 1835.

Cabinets-Bibliothek der neuesten Reisen und Forschungen im Gebiete der Länder-, Völker- und Staatenkunde. Herausgegeben von H. Berghaus. Berlin, 1834.

W. Harnisch, die wichtigsten neuern Land- und Seereisen, für die Jugend und andere Leser bearbeitet. Leipzig, 1829—32.

v. Krusenstern, Reise um die Welt in den Jahren 1803—6. 3 Thle. Petersburg, 1810.

A. v. Kotzebue, Reise um die Welt in den Jahren 1823—26. Weimar, 1836.

A. v. Chamisso, Reise um die Welt. 2 Thle. Leipzig, 1836.

Volkssouverainetät ist die dem Volke beiwohnende oberste Machtvollkommenheit im Staate. Der Begriff der Volkssouverainetät tritt zuerst auf in den Schriften der französischen Staatsrechtslehrer seit Jean Jacques Rousseau's Theorie über den Staatsvertrag (Contract social). Von ihnen ging die Volkssouverainetät in die, von der französischen Nationalversammlung am 1. October 1789 bekannt gemachte Erklärung der Rechte des Menschen und Bürgers (§. 3) und daraus in die erste französische Constitution (vom 3. September 1791, Tit. I. act. 1) mit den Worten über: La souveraineté est une et indivisible, inalienable et imprescriptible: elle appartient à la nation. Erwähnt wird der Volkssouverainetät noch in der Erklärung der Rechte und Pflichten des Menschen und Bürgers vom 23. September 1795 (§. 13); aber schon in der vierten französischen Constitution (vom 13. December 1799), derselben, welche den nachmaligen Kaiser Napoleon auf 10 Jahre zum ersten Consul erklärte, ist ihrer nicht mehr gedacht. In dem flüchtigen Entwurfe zur fünften Constitution (vom 6. April 1814, §. 2) machte der französische Senat den schwachen Versuch, die, auf eine Volkssouverainetät hindeutenden Worte: „Das französische Volk beruft frei auf den Thron von Frankreich Ludwig ꝛc." der Verfassungsurkunde einzuverleiben, erhob aber, gewohntermaßen, keinen Streit, als Ludwig XVIII. diese Verfassungsurkunde gar nicht annahm und nicht nur eine neue Charte oktroyirte, sondern in derselben sogar das Recht des Königs zur Wiederergreifung der Regierung auf die, dem Könige zustehende Souverainetät mit den Worten gründete: Nous avons considéré que etc. l'autorité toute entière résidât en France dans la personne du Roi etc. Mit dieser stolzen Erklärung schien die Inthronisirung

der Legitimität für ewige Zeiten geſchehen; allein ſchon 1830 entfloh Karl X. aus dem empörten Frankreich, und die Deputirten-Kammer ſtrich am 7. Auguſt jenen legitimiſtiſchen Eingang der Charte von 1814 aus: Comme blessant la dignité nationale, en paraissant octroyer aux Français des droits qui leur appartiennent essentiellement etc. Zugleich übte die Deputirtenkammer in dieſer Erklärung das höchſte Recht der Volksſouverainetät aus, indem ſie den franzöſiſchen Thron für erledigt erklärte (vacant en fait et en droit).

Die wahre Bedeutung der Volksſouverainetät kann ſich nur im demokratiſchen Staate geltend machen; im Zwitterwerk des Conſtitutionalismus wird ſie ſtets ein ſo vager Begriff bleiben, als dieſer ſelbſt.

Welcher Fortſchritt durch die beiden Revolutionen von 1830 und 1848 in der politiſchen Begriffsbeſtimmung gethan worden iſt, zeigt ſich uns am belehrendſten, wenn wir uns die Mühe nehmen, einmal gerade über einen Gegenſtand, wie die Volksſouverainetät, die Meinung ſogenannter gemäßigter Publiciſten des alten Schlages anzuhören. Da lautet es ſo: „Die gemäßigten Publiciſten, wenn ſie auch den Staatsvertrag mit Rouſſeau als den Grund aller Staaten anſehen, meinen denn doch, daß, wenn man auch den Volkswillen, durch welchen der Staatsvertrag zu Stande gekommen ſei, mit dem Namen Volksſouverainetät belege, er nichts deſto weniger unter dem Geſetze des Rechts ſtehe, und alſo, wenn er ſich einmal gültig ausgeſprochen habe, nicht wieder beliebig geändert werden könne. Die Lehre von der Volksſouverainetät ſage alſo weiter nichts, als daß die oberſte Gewalt im Staate vom Volke ausgehe und daß eine, von der Nation frei anerkannte Regierung eine vollkommen rechtmäßige ſei, ſo daß ſelbſt eine Uſurpation auf dieſe Weiſe zu einer rechtmäßi-

gen Regierung werden könne. Weil der große Haufe sich nicht selbst zu regieren vermöge, so könne das Volk seine aktive Souverainetät nicht behalten, sondern es müsse einen Souverain wählen, an welchen die gesammte Volkssouverainetät übergehe. Denn Volkssouverainetät im demagogischen Sinne, so daß die Majestät im Volke liege, daß die höchste Regierungsgewalt von demselben und in seinem Namen nach Belieben und ohne Beschränkung ausgeübt werden könne, sei ein Unding und eine höchst gefährliche Lehre. Die Volkssouverainetät sei aber eben so wenig nur die höchste Gewalt, der Inbegriff der Befugnisse der Regierung; dies wäre eine Verwechselung des Theiles mit dem Ganzen. Sie sei die, im Gesammtvereine liegende ursprüngliche Machtvollkommenheit, die im Moment des Zusammentretens zum Staate durch den Staatsvertrag in die Hand des Regenten niedergelegt werde. So finden einige, der constitutionellen Monarchie ergebene Politiker in der Volkssouverainetät und dem Staatsvertrage den Weg zu jener Monarchie. Andere Politiker dieser Schule verwerfen jedoch die Volkssouverainetät, indem sie den Monarchen als Souverain für den Repräsentanten der völligen Selbstständigkeit und Unabhängigkeit des gesammten Volkes und Staates nach allen Bedingungen und Ankündigungen seines innern und äußern Lebens erklären, dem Regenten eines nicht selbstständigen und nicht unabhängigen Volkes die Souverainetät absprechen, und so in dieser Souverainetät den höchsten, keinem Andern unterworfenen Willen in Hinsicht des verfassungsmäßigen Antheils an der gesetzgebenden Gewalt und im Uebrigen in Hinsicht auf die gesammte Macht finden. Sie erklären ihn darum für erhaben auch über die Stellvertreter des Volks, rücksichtlich ihres Antheils an der gesetzgebenden Gewalt, weil dieser nur scharf begrenzt

und mit keinem Antheil an der vollziehenden Gewalt verſehen, bloß auf die Dauer der Funktion beſchränkt und der Einheit ermangelnd ſei. Sie erklären die Volksſouverainetät für einen ſchielen Begriff, weil die Maſſe des Volks der Einheit entbehrt, die in der Souverainetät als höchſtem Willen und höchſter Macht vorausgeſetzt wird, und ſie geſtehen eine Volksſouverainetät nicht einmal im Naturzuſtande zu, weil die vertragsmäßige Begründung des Staates den Naturzuſtand für immer aufhebt. Alle auf den Staatsvertrag bauenden Politiker müſſen jedoch zugeſtehen, daß das Volk für ſich daraus jedenfalls das Recht folgern würde, den Staatsvertrag ſeinerſeits umzuſtoßen, wenn nach der Meinung der Mehrzahl dieſes Haufens der Fürſt den Staatsvertrag gebrochen haben ſollte. Gegen dieſes factiſche, dem gemeinen Menſchenverſtande zuſagende Einſchreiten würde die rechtlich begründete Behaupten, daß, wenn Ein Theil von einem Contracte abgeht, der andere nur deſſen Erfüllung, nicht auch ſeinerſeits die Aufhebung des Vertrags verlangen könne, nichts wirken. So erſcheint die Lehre vom Staatsvertrag eben ſo gefährlich, wie die von der Volksſouverainetät, und diejenigen Politiker, welche, an ihrer Spitze der berühmte Karl Ludwig v. Haller, ſich rein auf den hiſtoriſchen Geſichtspunkt ſtellen, und weil die Erfahrung der Annahme eines ausdrücklichen Staatsvertrags widerſpricht, alle landesherrlichen Rechte aus der Unabhängigkeit und dem Grundbeſitze ableiten, ſo erſt Stamm- und Familienhäupter, dann nach und nach Könige, als factiſch entſtanden, nirgends aber eine Volksſouverainetät der Urwelt, in der Geſchichte erblicken, haben offenbar ein ſichereres, mindeſtens weniger künſtliches Syſtem.

Es würde die Grenzen dieſes Artikels überſchreiten, zu unterſuchen, ob die Entgegnung der Staats-

vertrags-Politiker, daß der Staatsvertrag da als stillschweigend angenommen anzusehen sei, wo nicht seine ausdrückliche Abschließung nachgewiesen werden könne, durch die Replik der Gegner widerlegt wird, daß zur Annahme eines stillschweigend geschlossenen Vertrags, eine wirklich schlüssige Thatsache gehört, und daß das Leben der Menschen im Staate unter einem Befehlshaber oder Monarchen, eben so wenig den nothwendigen Schluß auf einen Staatsvertrag begründe, als das Leben einer Sklavencolonie unter ihrem Dienstherrn, den Schluß auf die Existenz eines Dienstcontracts zwischen Beiden.

Die umfassendste, den Gegenstand nach allen Seiten erwägende Monographie ist von Fr. Murhard: Die Volkssouverainetät im Gegensatze der so genannten Legitimät. Kassel, 1832. Er tritt aber auf die Seite der Volkssouverainetät gegen die Legitimität.

Volkstheater. Ursprünglich sind alle Theater Volkstheater gewesen: denn die Schauspielkunst entwickelte sich allmälig aus den öffentlichen Spielen und Festen des Volkes. Diese Spiele und Feste wurden bei fast allen Nationen entweder zu Ehren einer Gottheit begangen, oder sie galten dem wiederkehrenden Frühling, der Ernte, der Weinlese u. s. w. Hierbei gab es denn Aufzüge, Gesang, Tanz, öffentliche Reden an das versammelte Volk, Darstellungen aus den religiösen Ueberlieferungen, theils von rein symbolischem, theils von mysteriösem Charakter. Die Geschichte der Götter gab dazu den nächsten Stoff; hiermit verknüpfte sich die Sagengeschichte der Helden und sonstiger Wohlthäter der Nationen, deren Andenken aufbewahrt und dem lebenden Geschlecht erneuert werden sollte. Die Griechen kannten kein anderes Theater als das Volkstheater. Es war ihnen ein Theil des religiösen Cultus, eine Volksbildungs*anstalt* zur Veredelung der Sitten, zur Erziehung der

Vaterlandsliebe, zur Anreizung des begeiſterten Wetteifers, Alles dem Heile und der Größe des Vaterlandes zu opfern.

Von dieſer Seite betrachtet erfüllen uns noch heut die Denkmäler und Ruinen der antiken Theater, als Pflanzſtätten der Volksbildung und Geſittung, mit Ehrfurcht. Wir wollen ſie einmal raſch an unſerem Blicke vorübergehen laſſen, ehe wir ſpecieller auf unſer Thema eingehen. Der Art. Theater, Th. 182 dieſer Encyclopädie, enthält folgende Zuſammenſtellung:

Die erſten Theater oder Schaubühnen bei den Alten waren bloße erhabene Plätze, mit Erde oder Raſen erhöhet, worauf die Zuſchauer traten; dann erbauete man ſie von Holz, und wenn die Spiele vorüber waren, riß oder trug man ſie wieder ab. Das erſte Theater bei den Römern von Stein ließ Pompejus in Rom aufführen. Es war nach einem Riſſe des Theaters von Mytelene gebauet, und erſt unter Caligula vollendet, und faßte 40,000 Menſchen. Quintus Catulus ließ das Theater zuerſt oben mit Tapeten und mit gedruckten Teppichen, Purpurdecken, überziehen, damit das Volk vor der Witterung geſchützt war, beſonders vor der Hitze. Dieſer Gebrauch war durch Catulus aus Campanien nach Rom gebracht worden; ſpäterhin nahm man die feinſte und köſtlichſte ausländiſche Leinwand dazu, und Nero ließ ſogar einen Teppich, der mit Gold geſchmückt und in deſſen Mitte ſein Bildniß geſtickt war, wie er, von Geſtirnen umgeben, den Sonnenwagen lenkt, dazu nehmen. Pompejus ließ zuerſt die Wege zwiſchen den Sitzen mit Waſſer beſprengen, um die Luft zu erfriſchen. Cl. Pulcher ließ die Scene zuerſt malen, C. Antonius ſie mit Silber, Petrejus mit Golde und Q. Catulus mit Elfenbein auszieren. Dergleichen Theater gab es nun nicht allein

Juba geschlagen, worauf er sich aus Verdruß über den Verlust seiner Armee selbst erstach. — Das Theater der Flora, Theatrum Florae, welches sich in der fünften Region der Stadt befand und für einen Circus ausgegeben wird; allein Andere beweisen hinlänglich, daß solches mehr ein Theater, als Circus gewesen sei. Es soll nicht fern von der jetzigen Kirche di Santo Lorenzo in Fonte gestanden haben. — Das steinerne Theater, Theatrum lapideum, welches in der neunten Region der Stadt gestanden haben soll, will man für das Theater des Pompejus ausgeben, weil dieser das erste steinerne Theater in Rom erbauen ließ. — Das Theater des Marcellus, Theatrum Marcelli, in der neunten Region der Stadt, woselbst es Julius Cäsar von besonderer Größe erbauen lassen wollte, auch selbst den Grund dazu legte, da er aber während dieser Zeit erstochen wurde, so wurde der Bau unter Augustus vollendet, der ihm den Namen Theater des Marcellus von dem Sohne seiner Schwester gab, als ob es von diesem erbauet worden. Es konnten darin 30,000 Menschen sitzen. Vitruvius soll der Baumeister desselben gewesen sein, welches aber Philander leugnet, weil einige Fehler in dem dorischen Gebälk desselben sind, die man dem Vitruv nicht zuschreiben kann. Dieses Theater wurde im Jahre der Stadt 743, und also zwölf Jahre nach dem Tode des Marcellus, eingeweiht. Im Jahre 1677 hat von diesem Theater noch ein großer Theil da gestanden, wo jetzt der Palast di Savelli steht. Von den Ueberresten dieses Theaters sollen die großen Baumeister Michael Angelo und Antonius de S. Gallo Vieles haben abtragen lassen, um es in ihren Bauwerken anzubringen, wo es noch jetzt bewundert wird. Wie es im Jahre 1675 ausgesehen *hat, findet* man in Tab. 38 des Werkes: Vestigi

dell' Antichita di Roma, von Stephan du Perac vorgeſtellt. Die Gegend, wo es geſtanden, heißt la Piazza Montanara. — Das Theater des Pompejus, Theatrum Pompeji, in der neunten Region der Stadt Rom, welches Pompejus der Große, als er aus dem beendeten Kriege mit dem Mithridat zurückkehrte, nach dem Theater, welches er zu Mitylene, wie ſchon oben angeführt worden, geſehen hatte, aus Steinen erbauen ließ, nur größer und prachtvoller. Er wollte nicht, daß es ſeinen Namen führen ſollte, als ein Werk, welches nicht dem Nutzen der Stadt, oder zu Staatszwecken, ſondern dem Vergnügen der Einwohner gewidmet worden, und deshalb ließ er ausſprengen, als laſſe es ſein Freigelaſſener Demetrius von dem Gelde erbauen, welches er ſich in dem genannten Kriege erworben habe; aber es wurde doch bekannt, daß Pompejus der Urheber dieſes Werkes ſei, und deshalb ließ er auch, damit er nicht von den Cenſoren deswegen in Anſpruch genommen werden möchte, einen Tempel der ſiegenden Venus über die Scene bauen, indem er vorgab, daß das Theater nur ein Anhang dieſes Tempels ſei. Das Theater war ſo groß, daß es nach Einigen 40,000, nach Andern ſogar 80000 Menſchen, alſo das Doppelte, faſſen konnte. An der geraden Querſeite hatte einen Portikus oder eine Gallerie, die von einem Jeden als ein Meiſterſtück bewundert wurde, und daher auch zum Muſter, dergleichen Gallerien anzubringen, aufgeſtellt ward. Das Theater ſelbſt war mit den ſchönſten und ſeltenſten Bildſäulen geziert, worunter beſonders die Vorſtellungen faſt aller Völker bewundert wurden. Nero ließ es, um dem Tiridatus ſeine Koſtbarkeiten zu zeigen, in einem Tage übergolden, welches Einige von dem ganzen Theater, Andere jedoch nur von der Scene und andern Theilen deſſelben verſtehen wollen, man nannte

den Tag, an dem dieses geschehen war, den goldenen. Dieses Theater ist mehrere Male abgebrannt, oder doch vom Feuer stark beschädigt worden, z. B. unter dem Tiberius, dem Titus, dem Philipp von Arabien, bis es zuletzt der König der Gothen, Theodorich, wieder in Stand setzen ließ. Jetzt steht auf dessen Stelle der Palast Ursini. Es war, wie schon oben bemerkt worden, das erste steinerne und also stehende Theater in Rom, nach dessen Muster oder Vorbild auch in den andern Städten des römischen Gebietes steinerne Theater aufgeführt wurden. Von dieser Zeit an wurde auch die Scene mit Marmor bekleidet und bekam marmorne Säulen. Zu gewissen Festen und Spielen wurde die Scene noch prachtvoller ausgestattet, wie schon oben von Nero gemeldet worden. Auch wurde hinter der Scene bei den Lateinischen Theatern ein Säulengang angelegt, welcher den Zuschauern zum Zufluchtsorte bei schlechtem Wettem Wetter diente, wie der Säulengang des in Rede stehenden Pompeji'schen Theaters, nach welchem die übrigen construirt wurden. — Das Theater des Scaurus, Theatrum Scauri, welches Markus Aemilius Scaurus, der Schwiegersohn Syllas, von Holz erbauen ließ, so daß es wieder abgetragen werden konnte, wenn die Spiele vorüber waren. Er war ein Zeitgenosse des Cicero und Cäsar und Aedilis curulis. Dieses Theater zeichnete sich nicht allein durch seine Größe (es konnte 80,000 Menschen fassen), sondern auch durch seine Pracht aus. Die Scene war mit drei übereinander befindlichen Säulenreihen verziert, die 360 Säulen enthielten. Die unterste Reihe war von Marmor und 38 Fuß hoch, die zweite Reihe von Glas, und die dritte von vergoldetem Holze. Zwischen den Säulen standen 3000 Bildsäulen. Was von kostbaren Teppichen, Gemälden ꝛc. nicht in dem Theater

Platz fand, ließ Scaurus nach Tusculanum, einer Villa von ihm, bringen. Seine Sclaven legten aus Bosheit Feuer darin an, so daß der Schaden beim Verbrennen des Landhauses 100 Millionen Sestertien (gegen 5 Millionen Thaler) betrug. Durch den großen Aufwand beim Errichten des Theaters soll Scaurus sich in große Schulden gestürzt haben, und deshalb soll auch Pompejus sein stehendes Theater von Steinen haben erbauen lassen, damit nicht jährlich ein so großer Aufwand erfordert werde. — Man legte das Theater wo möglich an einem freien Platze an; es schloß einen mit Bäumen besetzten und von Alleen durchschnittenen Platz ein, der mit Springbrunnen und Bildsäulen verziert war, also zugleich zum Spaziergange diente, so daß man hier einen doppelten Genuß fand, den Genuß für's Auge und für's Ohr, und den der Bewegung, und damit auch bei den unbedeckten Theatern nicht die Witterung das Vergnügen stören sollte, so führte man einige Zeit nach dem punischen Kriege eine leichte Bedeckung desselben ein, indem man das Theater mit einem Tuche überzog, oder Teppiche, Leinwand ꝛc. darüber spannte, so daß man vor der Hitze geschützt war, und dennoch die Luft ein freies Spiel behielt, wenn sich nämlich ein leichter Wind erhob. Dieses allein reichte aber nicht hin, dieses Vergnügen an schönen Tagen angenehm zu machen, daher ließ Pompejus, wie schon oben angeführt worden, die Wege zwischen den Sitzen mit Wasser besprengen; späterhin gebrauchte man dazu eine Mischung von Wein und Wasser, worin man Safran oder auch Balsam aufweichte, um einen angenehmen Geruch zu verbreiten. Man leitete dies Gemisch durch Röhren, die in den Mauern des Theaters so angebracht waren, daß man sie nicht sehen, aber durch die kleinen Oeffnungen die Wirkungen des Safranweins, der wie ein sanfter Regen herabsprizte,

empfinden konnte. Die Leitung geschah durch unten angebrachte Druckwerke, bis zu den obersten Sitzen, so daß alle Wege erfrischt werden konnten. Auch wurden hin und wieder hohle Bildsäulen, die zur Verzierung dienten, zum Ausspritzen des versetzten Wassers benutzt, indem auch Röhren hineingeleitet, und das Ausprudeln durch den Mund geschah ꝛc. — Von den vielen Theatern in den italienischen Städten, außer den schon oben angeführten und beschriebenen in Rom, haben in der neueren Zeit die zu Pompeji und Herkulanum ausgegrabenen Theater uns eine Vorstellung gegeben, so auch die Theater zu Iguvium, in Umbrien, zu Antium und Pola. In Griechenland kommen die Theater zu Segesta, zu Syrakus und Agyrium auf Sicilien, und die prachtvollen Theater zu Corinth, zu Sparta (wovon noch Trümmer übrig sind), dann zu Epidaurus und Megalopolis auf der Insel Aegina vor. Ferner die Theater zu Cäsarea, Teos, Ephesus, Magnesia, Alabanda, Melasso ꝛc. ꝛc., von denen auch noch Trümmer übrig sind. Wo möglich baueten die Alten ihre Schauspielhäuser immer an dem Abhange eines Hügels oder Berges, und solches aus der Ursache, damit sie auf eine bequeme Art die Sitze für die Zuschauer amphitheatralisch oder stufenweise übereinander anlegen konnten. Bei einem ebenen Platze mußte für die Sitze ein hoher Unterbau angelegt werden. Da die Form des Theaters ein Halbzirkel war, so konnte man nicht immer das Gebäude an jedem Berge nach Wunsch anlegen. Wo dieses also nicht anging, da legte man nur den mittleren Theil der Sitze in dem Berge an, und die beiden vorliegenden Enden erhielten einen Unterbau. Das ganze Gebäude bestand: 1) aus dem eigentlichen Theater oder dem Platze für die Zuschauer in einem Halbzirkel; ferner 2) aus der Scene oder dem

Platze für die Schauſpieler in dem Quergebäude, und 3) aus dem Orcheſter.

Nur weil ſchon bei den Alten das Theater als Volksſache betrachtet wurde, konnten ſo würdige Baudenkmale als Zeugen der blühenden Kunſt ſich bis auf unſere Zeiten erhalten.

Auch das deutſche Theater hatte in den älteſten Zeiten unſerer Geſchichte den Charakter eines wahren Volkstheaters.

Wir erwähnten ſchon, das die dramatiſche Kunſt ihre Wurzel in den Spielen, Feſten und gottesdienſtlichen Gebräuchen hatte. Dies weiſt auch Eduard Devrient in ſeiner Geſchichte der deutſchen Schauſpielkunſt nach. Bei allen Völkern iſt das Drama aus den ſymboliſch-dramatiſchen Liturgien hervorgewachſen. Die Inder hielten das Drama für ein Geſchenk Brahma's, der es dem Weiſen Muni mitgetheilt habe, damit dieſer ſelbſt die Genien und Nymphen von Indra's Himmel, dem Luftkreiſe, darin unterweiſe. Das indiſche Schauſpiel wird faſt immer mit einem Segensſpruche eröffnet und entwickelt feierlich oft bloße Gedankenintereſſen durch ſymboliſche Geſtalten, wie in der „Geburt des Begriffs", oft aber ſpielt es auch mit den ſüßeſten Neigungen, wie in „Sakuntala und Urwaſi", läßt den Spaßmacher gern hinzu, ja es bietet ſogar willig einer Anzahl von Liebes-, Intriguen-, Poſſen- und Pöbelſtücken und nicht nur Geſängen und Tänzen, ſondern auch Jongleurkünſten der Bühne an.

Das antike Drama der Griechen iſt dem unſeren ſchon ähnlicher; aber auch dieſes entſtand aus gottesdienſtlichen Geſängen und Tänzen zu Ehren des geheimnißvoll zeugenden Gottes Dionyſos. Viele, auch Luther, behaupteten, daß das dramatiſche Element dieſes Cultus aus dem Judenthume übrrtragen worden ſei, daß David's reicher Tempeldienſt, die Wech-

ſelgeſänge ſeiner Pſalmen, ſein Tanz vor der Bundeslade, die urſprünglich dramatiſche Form der Bücher Hiob, Judith, Tobias, Eſther, ſo wie des hohen Liedes auf die frühe Exiſtenz eines jüdiſch-dramatiſchen Gottesdienſtes ſchließen laſſe. Eine wirkliche dramatiſche Kunſt hat das jüdiſche Volk niemals gekannt, ja es hat dieſelbe ſogar mit religiöſem Abſcheu betrachtet. Eben ſo wenig konnte bei den Muhamedanern, mit Ausnahme des perſiſchen Volks, von einem Volkstheater die Rede ſein, wohl aber bei den Chineſen.

Als Entwickelungsmomente bei dem helleniſchen Theater ſind die dithyrambiſchen Chöre mit ihrem Vorſänger und der Wechſelgeſang zu bezeichnen. Aus dem Wechſelgeſang bildete ſich die Geſprächsform, die den Gang einer Handlung bezeichnete. So gewann der Gottesdienſt nach und nach eine mehr national-politiſche Bedeutung. Das Theater bildete ſich aus. Die auf Rädern ruhende Bühne des Theſpis, auf welcher die Thaten der Heroen dargeſtellt wurden, damit ſie den tanzenden und ſingenden Chor überragten, wurde zum Logeion, dem Chor des Volks blieb die niedriger liegende Orcheſtra, und ſo ward endlich das griechiſche Theater, wie wir es noch jetzt bei uns nachahmen.

Da das ganze Volk das Theater beſuchte, weil dieſes ſein Eigenthum war, ſo waren die Dimenſionen ungeheuer, es konnte nicht mit einem Dache verſehen werden. Die Recitation des Darſtellers mußte gewaltig ſein, ſeine Geſtalt mußte er durch den Cothurn erhöhen und der Geſichtsausdruck durch die Maske ſtarr bleiben.

Bei den chriſtlichen Nationen wurde, wie bei den heidniſchen, das dramatiſche Element ſchnell zum Cultus herangezogen. „Es war," ſagt Devrient, „eine *Lebensbedingung* für die Bildung der chriſtlichen

Kirche inmitten von Juden und Heiden, unter den Völkern, die nur in Anſchauungen und Gefühlen lebten, dem Gottesdienſte ſymboliſche Formen, ſinnbildliche Handlung zu geben;" damit die Theilnahme der Gemeinde lebendig erhalten werde. Daher iſt die Wechſelrede der Liturgie der erſte dramatiſche Anfang.

Das liturgiſche Syſtem erſchuf aus Antiphonien und Reſponſorien bald den großen 12ſtündigen Gottesdienſt, die chriſtliche Urliturgie. Bei den einzelnen großen kirchlichen Feſten ſprach ſich das kirchlich dramatiſche Element noch entſchiedener aus. Zu Weihnachten wurde vor der aufgebauten Krippe die Geburt des Heilandes in Wechſelgeſängen zwiſchen Engeln und Hirten, zum Feſte der unſchuldigen Kindlein wurden die Klagen der Mütter von Bethlehem und ihre Flüche gegen Herodes in die Homilie eingeführt. Hauptſächlich aber zeichnete das Oſterfeſt ſich aus. Es erſchienen zwei junge Prieſter, in ihre Mäntel nach Sitte der orientaliſchen Frauen gehüllt (ad similitudem mulierum), welche die beiden Marien vorſtellten, wie ſie dem Grabgewölbe ſich nahten. Dort erſchien ein anderer Prieſter als Engel und ſang:

Wen ſucht ihr im Grabe, ihr Chriſtusverehrer!

Die Frauen.

Jeſum von Nazareth, den Gekreuzigten, du Himmelsbewohner.

Der Engel.

Er iſt nicht hier, er iſt auferſtanden ꝛc.

Allmälig wurde aus dem dramatiſchen Gottesdienſte das gottesdienſtliche Drama: „das Myſterium." Zu dieſem wurde an gewiſſen feſtlichen Tagen in der Kirche eine Bühne aufgeſchlagen und von den Geiſtlichen auf derſelben der Inhalt der Liturgie dialogiſch vorgeſtellt: die Geſchichte Chriſti, ſeine Geburt, ſein Leben und Leiden und ſeine Auferſtehung,

so daß also seine Mittlerschaft die erste Aufgabe des christlichen Drama's wurde.

Außer den Mysterien entstanden auch die sogenannten Moralitäten und Schuldramen im Mittelalter.

Nach dem Sturze Roms mit seinen Herrlichkeiten und seinen Abscheulichkeiten, die in den Circenses ihren Höhepunkt erreicht hatten, begann eine neue Culturepoche auf der Basis christlicher Gesittung. Die Geistlichkeit hatte es sich zur Aufgabe gemacht, die Theaterlust der abendländischen Völker auch der Kirche zuzuwenden. Bald erhielten in Italien, Spanien und Frankreich die kirchlich dramatischen Darstellungen eine rasche Ausdehnung und äußeren Pomp. Deutschland blieb darin hinter den übrigen Ländern zurück. Die Kirche mußte bei uns das Theater erst einführen, sie fand noch keines vor mir in jenen ehemaligen römischen Provinzen.

Was bisher als erste Keime der Schauspielkunst im deutschen Volke sich geregt hatte, ging in diese heiligen Spiele auf.

Die Kirchenschauspiele wurden auch in Deutschland anfangs alle in lateinischer Sprache und musikalischer Recitation gehalten. Waren sie doch ein integrirender Theil des Gottesdienstes. Nur Geistliche waren unsere ersten Schauspieler; die jüngeren unter ihnen übernahmen die Frauenrollen. Bald jedoch sah man ein, daß, um den eigentlichen Zweck der kirchlichen Spiele zu erreichen, nämlich um der Gemeinde durch lebendige Anschauung ein wärmeres Interesse für die kirchlichen Geheimnisse einzuflößen, es auch nöthig sei, dabei eine Verständigung durch die Landessprache herbeizuführen. So fing man an, diese als Erklärung und Erweiterung des lateinischen Textes einzumischen. Dasselbe Verfahren war schon auf die anfänglich auch *lateinische* Predigt angewendet worden, und da die

Kirchenſchauſpiele ebenfalls eine Bibeltexterklärung, und eine ſinnlich wirkende ſein ſollten, ſo mußte die deutſche Sprache ſich immer mehr dabei geltend machen

Schon zur Zeit Karls des Großen und in ſeiner Gegenwart ſoll ein geiſtliches Spiel in größtentheils niederdeutſcher (altfrieſiſcher) Mundart aufgeführt worden ſein, deſſen Verfaſſer der Abt Angilbert war.

Es iſt rührend zu denken, daß die vaterländiſche Sprache auf ihrer Kindheitsſtufe ſich ſchon bemüht habe, ihrem allerhöchſten Beſchützer und Beförderer das Höchſte, was die Sprache überhaupt vermag, den dramatiſchen Ausdruck, als Erſtlingsopfer darzubringen.

Den Klöſtern, damals den alleinigen Pflanzſtätten der Wiſſenſchaft und Künſte, gebührt ein großes Verdienſt um die erſte Ausbildung des geiſtlichen Dramas, dort haben wir wohl die meiſten der Dichter zu ſuchen, welche die theatraliſche Feier der kirchlichen Feſte vom Weihnachts- bis zum Himmelfahrtstage immer weiter ausdehnten. Wenigſtens werden die meiſten jener älteſten Handſchriften in Klöſtern gefunden. Daß ſelbſt die Nonnen in dieſen Bemühungen nicht zurückblieben, beweiſen die ſechs lateiniſchen Märtyrer- und Bekehrungsgeſchichten, welche die Benediktinernonne Roswitha (Helene von Roſſov) im Kloſter Gandersheim am Harzgebirge im Jahre 980 verfaßt hat. Sie ſind aber nicht für die Darſtellung, ſondern, der Vorrede zufolge, nur geſchrieben, um die unter den Kloſterfrauen beliebte Lektüre der ſechs Komödien des Terenz zu verdrängen. So merkwürdig daher auch dieſe dialogiſchen Gedichte ſind, ſo ſcheinen ſie doch, ſchon um ihrer klaſſiſchen Sprachformen willen, in keinem Zuſammenhange mit der Fortgeſtaltung des geiſtlichen Schauſpiels ihrer Zeit zu ſtehen.

Am deutlichsten zeigt sich der natürliche Uebergang der kirchlichen Gebräuche in die Mysterienspiele an der Leidensgeschichte Christi, welche schon im 11ten Jahrhunderte den hauptsächlichsten Gegenstand des geistlichen Dramas ausmachte.

Bei der vorherrschenden Neigung zu dramatischen Formen im christlichen Gottesdienste war es natürlich, daß man früh darauf verfiel, die ungemein dramatisch geformten Passions-Evangelien von verschiedenen Geistlichen gesangartig recitiren zu lassen; so nämlich, daß einer derselben alle erzählenden Worte des Evangelisten übernahm, ein anderer die des Heilandes, ein Dritter alle Reden der übrigen Personen, der Chor aber, was Volk und Priester sprechen. Wie nahe lag es nun, diese dialogische Recitation auf die Bühne zu versetzen! Es bedurfte zunächst gar keiner Umgestaltung; denn das Drama war noch weit von seiner Selbstständigkeit als „lebendig gegenwärtige Handlung" entfernt, es lag noch ganz in die erzählende Form eingehüllt, nur die sichtbare Gegenwart der Personen und die lebendige Rede gaben der dargestellten Erzählung, den vorgetragenen Dialogen einen theatralischen Charakter. Es fiel daher gar nicht auf, daß eine erzählende Person — wie der Evangelist in der Passion — die Bühne mitbetrat und die Vorgänge im Zusammenhange erhielt.

So haben wir uns nun zu denken, daß bis zum 12ten Jahrhundert hin die Kirche den ganzen Jahreskreis ihrer Feste durch Schauspiele geschmückt hatte. Das Leben Jesu von Weihnacht bis Himmelfahrt bildete den ältesten Cyclus; es sind Schauspiele von der Geburt Christi und der Anbetung der Hirten, der drei Könige vor Herodes und bei Maria, dann vom Bethlehemitischen Kindermorde und der Flucht nach Egypten. Eben so vom Wirken Christi, von seinem *ersten* Wunder auf der Hochzeit zu Cana, oder von

der Taufe an bis zum Leiden und Auferſtehen. Andere Gedichte zeigen den Verkehr des Auferſtandenen mit ſeinen Jüngern und der Himmelfahrt.

Dabei blieb man aber nicht ſtehen, die Verehrung der Maria erzeugte einen zweiten Kreis, Marienſchauſpiele, die Verkündigung und Heimſuchung, Dialoge zwiſchen ihr und dem Gottesſohne, die Marienklagen und Mariä Himmelfahrt.

Endlich dehnte man den Kreis der Stoffe noch weiter aus, Heiligengeſchichten, wie die von der H. Dorothea, Frohnleichnamsſpiele, die Parabel von den klugen und thörichten Jungfrauen, als Prophezeihung des jüngſten Gerichtes, ja das Spiel vom jüngſten Tage ſelbſt, welches das Kirchenjahr abſchloß, gaben ſo dem Gottesdienſte des ganzen Jahres kirchliche Schauſpiele.

So lange der Text dieſer Stücke nur lateiniſch war, wurde er durchaus geſungen. Als man deutſche Paraphraſen in gereimten Verſen hinzufügte, wurden dieſe geſprochen, der Bibeltext aber immer geſungen. Die den Handſchriften beigefügten Noten bezeugen, daß dies ganz in der recitativiſchen Weiſe geſchah, welches der katholiſche Gottesdienſt noch heutigen Tages bewahrt.

Zur Verdeutlichung dieſer Miſchung von Geſang und Rede eine kleine Stelle aus einem Oſterſpiele, als Jeſus die Fußwaſchung vornimmt. Das Gedicht lautet:

Petrus.

cantat: Non lavabis mihi pedes in aeterum.
et dicat: Herre Meiſter, es ſoll nit ſein,
daß du waſcheſt die Füße mein.

Jeſus.

cantat: Si non lavabo te, non habebis partem mecum.

selgesänge seiner Psalmen, sein Tanz vor der Bundeslade, die ursprünglich dramatische Form der Bücher Hiob, Judith, Tobias, Esther, so wie des hohen Liedes auf die frühe Existenz eines jüdisch-dramatischen Gottesdienstes schließen lasse. Eine wirkliche dramatische Kunst hat das jüdische Volk niemals gekannt, ja es hat dieselbe sogar mit religiösem Abscheu betrachtet. Eben so wenig konnte bei den Muhamedanern, mit Ausnahme des persischen Volks, von einem Volkstheater die Rede sein, wohl aber bei den Chinesen.

Als Entwickelungsmomente bei dem hellenischen Theater sind die dithyrambischen Chöre mit ihrem Vorsänger und der Wechselgesang zu bezeichnen. Aus dem Wechselgesang bildete sich die Gesprächsform, die den Gang einer Handlung bezeichnete. So gewann der Gottesdienst nach und nach eine mehr national-politische Bedeutung. Das Theater bildete sich aus. Die auf Rädern ruhende Bühne des Thespis, auf welcher die Thaten der Heroen dargestellt wurden, damit sie den tanzenden und singenden Chor überragten, wurde zum Logeion, dem Chor des Volks blieb die niedriger liegende Orchestra, und so ward endlich das griechische Theater, wie wir es noch jetzt bei uns nachahmen.

Da das ganze Volk das Theater besuchte, weil dieses sein Eigenthum war, so waren die Dimensionen ungeheuer, es konnte nicht mit einem Dache versehen werden. Die Recitation des Darstellers mußte gewaltig sein, seine Gestalt mußte er durch den Cothurn erhöhen und der Gesichtsausdruck durch die Maske starr bleiben.

Bei den christlichen Nationen wurde, wie bei den heidnischen, das dramatische Element schnell zum Cultus herangezogen. „Es war," sagt Devrient, „eine Lebensbedingung für die Bildung der christlichen

Kirche inmitten von Juden und Heiden, unter den Völkern, die nur in Anschauungen und Gefühlen lebten, dem Gottesdienste symbolische Formen, sinnbildliche Handlung zu geben;" damit die Theilnahme der Gemeinde lebendig erhalten werde. Daher ist die Wechselrede der Liturgie der erste dramatische Anfang.

Das liturgische System erschuf aus Antiphonien und Responsorien bald den großen 12stündigen Gottesdienst, die christliche Urliturgie. Bei den einzelnen großen kirchlichen Festen sprach sich das kirchlich dramatische Element noch entschiedener aus. Zu Weihnachten wurde vor der aufgebauten Krippe die Geburt des Heilandes in Wechselgesängen zwischen Engeln und Hirten, zum Feste der unschuldigen Kindlein wurden die Klagen der Mütter von Bethlehem und ihre Flüche gegen Herodes in die Homilie eingeführt. Hauptsächlich aber zeichnete das Osterfest sich aus. Es erschienen zwei junge Priester, in ihre Mäntel nach Sitte der orientalischen Frauen gehüllt (ad similitudem mulierum), welche die beiden Marien vorstellten, wie sie dem Grabgewölbe sich nahten. Dort erschien ein anderer Priester als Engel und sang:

Wen sucht ihr im Grabe, ihr Christusverehrer!

Die Frauen.

Jesum von Nazareth, den Gekreuzigten, du Himmelsbewohner.

Der Engel.

Er ist nicht hier, er ist auferstanden ꝛc.

Allmälig wurde aus dem dramatischen Gottesdienste das gottesdienstliche Drama: „das Mysterium." Zu diesem wurde an gewissen festlichen Tagen in der Kirche eine Bühne aufgeschlagen und von den Geistlichen auf derselben der Inhalt der Liturgie dialogisch vorgestellt: die Geschichte Christi, seine Geburt, sein Leben und Leiden und seine Auferstehung,

Dreikönigsspiele, der rauhen Jahreszeit wegen, in der Kirche bleiben; ein Umstand, der vielleicht nicht wenig dazu beigetragen hat, sie in ihrer Ausbildung zurückzuhalten. Die Osterzeit hingegen ist als die eigentliche Festepoche des Mysteriums zu betrachten; die Jahreszeit kam dem gewaltigen Stoffe der Passion und Auferstehung zu Hülfe, um hier den allgemeinsten Antheil des Volkes für das Schauspiel an den Tag zu bringen.

Diesen Aufschwung des dramatischen Lebens verstärkte von jetzt an eine neue fühlbare Einwirkung der reichen Ausbildung, welche die Mysterienspiele in Frankreich erhielten.

Dies Land der geborenen Schauspieler, das in der Entwicklung der theatralischen Zustände am raschesten vorschritt, und wenn auch nicht das erste in der Erfindung, doch immer das gewandteste in deren Ausbildung war, zeigte sich schon vom 12ten Jahrhundert an tonangebend.

Nun erweiterte sich auch in Deutschland der Kreis der Stoffe für das Mysterium, die Gedichte dehnten sich auf den Umfang der ganzen ursprünglichen Liturgie, von Erschaffung der Welt bis zur Erlösung der Menschheit durch den auferstandenen Christus aus und die ausschließlich ernste Behandlung der heiligen Geschichte hörte auf.

Der volksthümliche Geschmack, seine Forderung: im Drama ein wirkliches Bild des Lebens mit all seinen bunten Gegensätzen zu finden, verschaffte sich immer mehr Recht und Einfluß. Eine schulmäßige Trennung des Ernsten vom Komischen konnte im Mittelalter nicht Platz greifen, wo das Publikum, wie ein Kind, gern unter Thränen lachte, wo ein naiver und gesunder Humor die ernste und heitere Auffassung des Lebens noch nicht ängstlich von einander schied.

Wie drollig tritt z. B. mitten in einem ganz ernſthaften Oſterſpiele die Scene hervor, da bei der Gefangennehmung Chriſti Petrus dem Malchus das Ohr abſchlägt und dieſer kläglich ſchreit:

O weh ſchanden und ſchaden!
mit denen bin ich wohl beladen,
ich han hier verloren mein Ohr,
darumb heißt man mich einen Thor.

Jhesus ad Petrum dicit

Peter, thu din Schwerdt wieder in,
denn du ſollſt deß ſicher ſin
wer rache will erwerben
mit Schwerdten, der ſoll verderben.

Jhesus ad Judaeos

Führe mir her den wunden Mann,
Sin Ohr ſetze ich ihme wieder an.

Malchus

Meiſter, ich bitten dich,
daß du wolleſt heilen mich.

Jhesus

Din Ohr ſetzen ich dir wieder an,
als ich wol meiſterliche kann.

Malchus dicit socio suo (ſagt zu ſeinem Genoſſen)

Geſelle, lieber Freund, nimm wahr,
wie es um min Ohr war.
zuch (zieh) hin, merke, ob es feſte ſteh,
denn es thut mir allzu weh.

Socius trahit aurem, dicens (ſein Genoſſe zieht ihn am Ohr, ſprechend)

Dein Ohr ſteht dir feſt ſicherlich,
Geſelle, alſo dunket mich.

Malchus

Jheſus iſt ein viel guder Mann,
er kann wol ſetzen Ohren an!

In einem anderen Stücke von der Kindheit Jesu ist eine der frühesten Spuren des Lustigmachers zu finden, welcher in späteren Jahrhunderten so wichtig wird. Dieser Schalk meldet dem Herodes die Ankunft der heiligen drei Könige, und spottet bei Seite über den schwachen König, der ein Kind fürchten müsse. Dann kommt er wieder zum Vorschein, um eben so höhnisch zu äußern, daß die Könige nicht zurückkehren würden, und zuletzt, daß das heilige Kind im Tempel dargestellt worden sei. Und jedesmal wird Herodes wild, daß er ihm immer unangenehme Dinge melde, droht ihn todt zu schlagen, ruft, ob nicht Jemand ihn henken wolle, und der Schalk treibt nur seinen Spott damit.

Es ist dies unverkennbar der Charakter des Hans Wurst in seinen ersten Lebensäußerungen.

In Italien, Spanien und Frankreich, wo die Erinnerungen an die Possenspiele des römischen Theaters noch fortwirkten, äußerte sich die Neigung: den Mysterien komische Elemente einzumischen, freilich nicht so harmlos und unbefangen, als in Deutschland. Hatte doch die Sucht, mit Allem, selbst mit dem Heiligen, Possen zu treiben, auch die Geistlichkeit dort ergriffen. Die französischen Narren- und Eselsfeste, bei welchen die Geistlichen auf den Altären tafelten, Zotenlieder sangen, den Qualm von verbranntem Koth und Schuhsohlen aus ihren Rauchfässern sich unter die Nase schwenkten u. s. w., geben davon die stärksten Beweise. Gewiß unschuldiger als diese Dinge war es, daß sie Markt- und Prügelscenen in die Mysterienspiele mischten, und diese verpflanzten sich dann bald nach Deutschland.

In allen Passionsspielen fast erscheint nun der Arzt oder der Kaufmann -- die volksthümliche Figur des Quacksalbers, den man damals auf allen Märkten *fand* — welcher den drei Marien die Specereien zur

Balſamirung des Leichnams Chriſti verkauft, mit ſeinem verſchmitzten Knechte Rubin — einer weiteren Ausbildung des Hanswurſtcharakters — poſſenhafte Auftritte hat, ſeine Frau prügelt u ſ. w.

Dieſe volksthümlichen Zwiſchenſpiele dienten zudem vortrefflich auch die Maſſe der Gleichgültigen anzuziehen, welche die Kirchenfeſte in den Städten nur um des dabei abgehaltenen Marktes willen beſuchten.

So war denn alſo zu Gott Vater mit ſeinen Engelsſchaaren, zu Chriſtus und Maria mit allen Heiligen der rohe, plumpe Spaß jener Marktſcenen auf die Myſterienbühne geſtiegen.

Aber es blieb nicht dabei. Auch der Teufel überſiedelte ſich von Frankreich aus, und nicht nur um das böſe Princip darzuſtellen, ſondern auch um zu grotesk lächerlichen Figuren zu dienen. Selbſt ſeiner Höllenfurcht wußte der Volkshumor die komiſche Seite abzugewinnen.

Die Teufel kamen in Wolfs- oder Schaf- und Hundefelle gekleidet, und hatten Thierköpfe mit fletſchenden Zähnen aufgeſtützt, Hörner und Schwänze durften natürlich nicht fehlen.

In Frankreich nannte man dieſe Teufelscomödien diableries, in denen wenigſtens vier ſolcher Teufel vorkommen mußte. Noch ſchlimmer trieb man es mit den Gemeinheiten und Zoten in Italien, ſo daß Papſt Innocenz III. 1210 den Gebrauch der Kirchen und der Meßgewänder zu den Myſterien, ſo wie die Betheiligung der Geiſtlichen verbieten mußte.

Deutſchland bleibt der Ruhm, daß es bis zu den äußerſten Rohheiten dieſer Art nicht herabſank, und ſich wenigſtens vor der Blosphemie des Heiligſten hütete. Die deutſchen Spiele ähneln mehr den ſpaniſchen in dieſer Beziehung.

Inzwiſchen wuchs der Umfang der Stoffe, deren ſich das Drama bemächtigte, in Italien immer mehr.

Die Geschichten des alten Testaments und die Heiligen- und Wundergeschichten kamen hinzu.

In Paris führte die confrairie de la Passion, die aus clercs (Gerichtsschreibern) bestand, die Moralitäten ein, in denen Tugend und Laster, allgemeine sittliche Zustände und Eigenschaften als allegorische Personen vorkamen. Sie bildeten den Uebergang von der religiösen Anschauung zur sittlichen Anwendung.

Der Canonicus J. Rothe berichtet in seiner thüringischen Chronik von einer 1322 am 26. April stattgehabten Theateraufführung zu Eisenach. Er erzählt davon Folgendes: Also machten die von Eisenach nach Ostern, als sich der Prediger Ablaß anhub, ein schönes Spiel von zehn Jungfrauen, deren fünf weise, fünf thöricht waren, nach dem Evangelium, das Christus gepredigt hat. Und da war der Landgraf Friedrich gegenwärtig, und sah und hörte, daß die fünf thörichten Jungfrauen aus dem ewigen Leben gestoßen wurden, und daß Maria und alle Heiligen für sie baten, und daß es nicht half: daß Gott sein Urtheil wandte. Da fiel er in große Zweifel und ward mit großem Zorn bewegt und sprach: Was ist denn der Christen Glaube, will sich Gott nicht erbarmen über uns der Bitten Mariä und aller Heiligen willen? Und ging zur Wartburg und war zornig wohl fünf Tage und die Gelehrten konnten ihn kaum beschwichtigen, daß er das Evangelium verstund, und darnach so schlug ihn der Schlag von dem langen Zorn, daß er drei Jahre zu Bette lag. Da starb er, als er 55 Jahr alt war.

Das Schauspiel war von Predigermönchen und ihren Schülern aufgeführt worden.

Auch die Franziskaner des grauen Klosters in Berlin hatten ein Theater und führten darin Stücke vom Vater Ambrosius Hellwig auf. Unter Karls IV. Schutz fanden ebenfalls im 14ten Jahrhundert My-

terien in Schleſien und Böhmen ſtatt. Bei der Aufführung der geiſtlichen Spiele von der heiligen Dorothea 1412 in Bautzen fanden mehrere Menſchen durch den Einſturz eines Hauſes, auf deſſen Dach ſie als Zuſchauer geſeſſen hatten, ihren Tod, weshalb die Fortſetzung der Spiele verboten wurde. Auf dem Koſtnitzer Concil wurde 1417 vor Kaiſer Sigismund ein Myſterium von den Weiſen im Morgenlande und vom Bethlehemitiſchen Kindermord aufgeführt.

Das 15te Jahrhundert entfaltete das poetiſche Leben immer tiefeingreifender. Man ſpielte am hellen Tage unter freiem Himmel auf einem offenen Gerüſte, das eigens zu dieſem Zwecke errichtet wurde. Oft dauerten die Myſterien ganze Tage, und wenn nicht eintretender Regen das Spiel unterbrach, ſo geſchah es nur durch die Pauſen, welche die Mahlzeiten erforderten.

Meiſtentheils fanden die Aufführungen in den Nachmittagsſtunden ſtatt, und da dieſe für die Länge der Stücke nicht ausreichten, ſo wurde das Stück in verſchiedene Hauptepochen eingetheilt und für jeden Tag eine ſolche Epoche beſtimmt. Man nannte einen ſolchen Abſchnitt ein Tagewerk. Solcher gab es bald mehr, bald weniger. In Frankreich, zu Bourges, wurde unter dem Titel „les actes des apôtres“ ein Stück aufgeführt, welches 40 Tage lang ſpielte. Es hatte 40,000 Verſe, die noch heut in 9 Bänden aufbewahrt ſind.

Devrient meint: daß die Zuſchauer bezahlen mußten, iſt kaum zu bezweifeln; denn die Aufführungen verurſachten große Koſten. Vielleicht aber waren die Gaben freiwillige, wenigſtens iſt nicht bekannt, daß in Deutſchland dieſe Eintrittspreiſe drückend geworden wären, wie das in Paris durch die Paſſionsbrüder geſchah, und wo das Parlament verordnete

Schelmerei, besonders in kleineren Städten, die lächerlichsten Scenen herbeigeführt haben.

Dies Alles aber störte die Theilnahme des Volkes nicht, das an so leicht verletzliche Illusionen noch nicht gewöhnt war, wie unser heutiges Theaterpublikum.

Meistentheils mußte das aktive Personal schon ehe das Schauspiel begann vor der offenen Bühne sitzen oder stehen; gewiß um die Zuschauer herbeizuziehen. Sobald das Spiel beginnen sollte, wurde das Personal, wie eine alte Anordnung besagt, „herrlich und ehrlich auf das Gerüst geführt — einen Vorhang hatte man noch nicht — im Halbkreise aufgestellt oder in Sessel gesetzt. Dann hebt männiglich zu singen an: veni sancte spiritus und dann singen zwei Engel: emitte spiritum."

Es wurde also, wie vor den indischen Schauspielen, förmlich gottesdienstlicher Segen angerufen.

Nun ermahnte der Erzähler oder Erklärer — expositor ludi, auch praecursor wird er in den Handschriften genannt — der in der Person eines Herolds, meistens aber in der eines Heiligen erscheint, zur Stille und leitete das Spiel ein.

So beginnt der h. Augustinus, ein Osterspiel aus dem Anfange des vierzehnten Jahrhunderts, folgendermaßen:

„Höre heilige Christenheit
Dir wird noch heute vorgeleit
Wie aller Welt der Schöppere
Mit Zeichen offenbere
Darzu mit heiliger Lehre
Und auch mit großer sehre
Gewandelt hat auf Erdrich
Und ward gemartert durch dich" ꝛc.

Oft sagt der Erklärer auch zuerst, wer er selber und wer die aufgestellten Personen des Spieles seien.

Ferner übernimmt er es, durch ſeine Zwiſchenreden den Fortgang der Geſchichte zu erhalten, auf beſondere Momente derſelben aufmerkſam zu machen und ihre Moral herauszuſtellen. So ſpricht z. B. Auguſtinus in demſelben Gedichte, nachdem Jeſus ſeine Jünger um ſich geſammelt hat:

„Hörent mit zuchten fürbaß
man will euch zeigen das,
wie die Juden ſprachen
und eine Frauwe vor unſern Herrn brachten
die war deß angeſprochen
ſie hätt ihr Eh gebrochen.
ſie thatens nur umb das
weil ſie gen Jheſum trugen haß,
da hat er ihr ſin Hülfe erkannt,
deß wurden die Juden wohl geſchand't.

Nun bringen die Juden die Ehebrecherin. Rufus, der rothhaarige Jude, der faſt in allen Gedichten den giftigſten Gegner des Heilandes abgiebt (ſo wie wir dieſe Figur auch auf den meiſten mittelalterlichen Bildern finden), ſpricht:

„Gib uns meiſter dinen rath
dieſe Frauwe ihre Eh gebrochen hat,
Moyſes, nach dem wir leben
hat uns ſollich gebot gegeben
daß man die huren ſteine;
derſelben iſt ſie eine."

Jeſus bückt ſich nun, ſchreibt auf die Erde, ſingt: si quis sine peccato etc. und ſpricht: „Wer ohne ſünde iſt und ohne Meyn (heißt hier wohl Falſch, wie in Meyneid), der werfe auf dieſe Frauwe einn ſtein." Die Juden leſen die Schrift und gehen ſtill davon, worauf Auguſtinus wieder ſpricht:

In einem anderen Stücke von der Kindheit Jesu ist eine der früheſten Spuren des Luſtigmachers zu finden, welcher in ſpäteren Jahrhunderten ſo wichtig wird. Dieſer Schalk meldet dem Herodes die Ankunft der heiligen drei Könige, und ſpottet bei Seite über den ſchwachen König, der ein Kind fürchten müſſe. Dann kommt er wieder zum Vorſchein, um eben ſo höhniſch zu äußern, daß die Könige nicht zurückkehren würden, und zuletzt, daß das heilige Kind im Tempel dargeſtellt worden ſei. Und jedesmal wird Herodes wild, daß er ihm immer unangenehme Dinge melde, droht ihn todt zu ſchlagen, ruft, ob nicht Jemand ihn henken wolle, und der Schalk treibt nur ſeinen Spott damit.

Es iſt dies unverkennbar der Charakter des Hans Wurſt in ſeinen erſten Lebensäußerungen.

In Italien, Spanien und Frankreich, wo die Erinnerungen an die Poſſenſpiele des römiſchen Theaters noch fortwirkten, äußerte ſich die Neigung: den Myſterien komiſche Elemente einzumiſchen, freilich nicht ſo harmlos und unbefangen, als in Deutſchland. Hatte doch die Sucht, mit Allem, ſelbſt mit dem Heiligen, Poſſen zu treiben, auch die Geiſtlichkeit dort ergriffen. Die franzöſiſchen Narren- und Eſelsfeſte, bei welchen die Geiſtlichen auf den Altären tafelten, Zotenlieder ſangen, den Qualm von verbranntem Koth und Schuhſohlen aus ihren Rauchfäſſern ſich unter die Naſe ſchwenkten u. ſ. w., geben davon die ſtärkſten Beweiſe. Gewiß unſchuldiger als dieſe Dinge war es, daß ſie Markt- und Prügelſcenen in die Myſterienſpiele miſchten, und dieſe verpflanzten ſich dann bald nach Deutſchland.

In allen Paſſionsſpielen faſt erſcheint nun der Arzt oder der Kaufmann — die volksthümliche Figur des Quackſalbers, den man damals auf allen Märkten fand — welcher den drei Marien die Specereien zur

ſpiele. Devrient giebt in ſeinem mehrerwähnten Werke den Inhalt ſolcher geiſtlichen Bühnenſtücke genau an. Hier würde uns eine Mittheilung deſſelben zu weit führen.

Eigentlich waren die Myſterien keine Schauſpiele, ſondern Schauſtellungen für das Volk. Der Kirche lag daran, den ganzen Umfang der Menſchheitsentwickelung zu verſinnlichen, keineswegs Einzelſchickſale. Gleich den ſteifen Figuren auf ägyptiſchen Denkmalen führten daher die Geſtalten des Kirchendrama's nur durch ihre Nebeneinanderſtellung eine ſymboliſche Sprache. Nicht einmal die Rede konnte ſich hier zur vollen Lebendigkeit des Dialogs erheben. Halb geſungen, halb geſprochen, den lateiniſchen Text deutſch interpretirend, oft unterbrochen durch die Chöre, ſtanden die dürren und abgeſchloſſenen Verſe nur wie eine Reihe von Monologen nebeneinander. Und die ſceniſche Action — ſo genau auch Alles geſchah, was die heilige Geſchichte ausſagt — mußte ſie nicht mehr das formelle Anſehen des Kirchenceremoniels, als das des lebendigen unmittelbaren Thuns haben? War ſie doch innerlich unvorbereitet, nur Verſinnlichung der bibliſchen Erzählung.

Da die Einrichtungen der Myſterienbühne von Frankreich aus zu uns gekommen ſind, ſo dürfen wir uns nicht erſparen, die Entwickelung derſelben in jenem Lande zu verfolgen. Außerdem finden wir dabei recht augenſcheinlich: wie weit entfernt man war, den poetiſchen Stoff dramatiſch zu ſammeln und Ort und Zeit zu concentriren, ſondern wie ſehr man ſich im Gegentheile bemühte, die Momente der heiligen Geſchichte nur als eine Reihe von ſelbſt redenden Bildern nebeneinander zu ſtellen.

Man dehnte anfangs die Bühne unmäßig in die Breite aus und errichtete ſo viele Abtheilungen (loges) nebeneinander darauf, als einzelne Bilderrahmen für

die einzelnen geschichtlichen Momente nöthig waren. Oder man stellte — weil die unmäßige Ausdehnung in die Breite für den Zuschauer unbequem war — drei Bühnen neben einander in stumpfen Winkeln auf, und ließ das Publikum sich von einer zur andern hinwenden, je nachdem die Vorgänge von einer zur andern fortschritten.

Bei feierlichen Gelegenheiten, z. B. in Paris, beim Einzuge Ludwig's XI., baute man auch an verschiedenen Stellen in der Stadt einzelne Bühnen, gleich Stationskapellen, auf denen der König bei seinem Durchzuge einen Moment der heiligen Geschichte nach dem andern zu sehen bekam. Dergleichen Bühnen standen auch wohl auf Rädern und konnten bald wieder in einer andern Straße aufgestellt werden.

Indessen war man auch längst darauf gekommen, dies Nebeneinander der einzelnen Scenen durch ein Uebereinander zu ersetzen. Himmel und Hölle, die fast immer vorkamen, wurden dadurch schon anschaulicher gemacht, auch waren die übereinander gebauten Scenen besser zu übersehen.

Dazu kam noch eine räumliche Nöthigung.

Man hatte es am angemessensten gefunden, die Bühne am Ende einer Straße quer davor zu erbauen und diese dadurch zu sperren. Die Fenster der nächsten Häuser wurden nun zu Seitenlogen für die Zuschauer, und man durfte nur noch der Bühne gegenüber, in angemessener Entfernung durch eine erhöhte Gallerie, zu welcher der doppelte Eintrittspreis gezahlt werden mußte, den Zuschauerraum abschließen. Das Parterre war somit auf dem Straßenpflaster.

Diese Einrichtung wurde auch Muster für die ersten Theater, welche man später auf Höfen von Klöstern, Hispitälern und Wirthshäusern in Frankreich, Spanien und England errichtete, wobei man nur die Bühne mit einem Dache versah.

Dieſer Aufbau zwiſchen den Häuſerreihen aber drängte die Bühne auf eine beſtimmte Breite zuſammen und nöthigte die Anordner, die Unzahl ihrer ſceniſchen Bilder übereinander zu bauen. So geſchah es, daß bei einer Vorſtellung zu Metz im Jahre 1427 das Theatergerüſt neun Stockwerke übereinander zeigte.

Indeſſen hatte ſich längſt eine einfachere Bühnenconſtruction feſtgeſtellt, welche wir uns als die allgemein gebräuchliche, auch in Deutſchland, zu denken haben. Sie entſprach durch ihre ſymboliſche Anſchaulichkeit den Erforderniſſen jenes Hauptgegenſtandes der Myrienſpiele, nämlich dem ganzen der Inhalte der Urliturgie, von der Weltſchöpfung an bis zur Himmelfahrt Chriſti. Es war dies die bekannte dreitheilige Myſterienbühne, welche das Reich der Hölle, den Wohnplatz der gefalleuen Engel, darüber die mittlere Region der menſchlichen Unvollkommenheit und hoch oben das Reich des Lichtes, der ewigen Vollkommenheit, darſtellte.

Ihre Conſtruction war folgende. Im Hintergrunde eines breiten aber wenig tiefen Podiums erhob ſich eine Emporbühne von drei Stockwerken. Die beträchtliche Breite derſelben wurde durch zwei Pfeiler geſtützt, wodurch in allen drei Stockwerken drei gleiche Abtheilungen entſtanden; jene loges, wie die Franzoſen ſie nannten.

Die Mittelſte im unteren Stockwerke ſtellte die Hölle vor. Sie war mit einer Pforte, oft auch durch einen künſtlich eingerichteten Höllenrachen geſchloſſen, der ſich von ſelbſt öffnete, um die Teufel aus- und einzulaſſen.

Zu beiden Seiten des Höllenrachens liefen entweder frei hervorſpringende Treppen zum mittleren Stockwerke hinauf, oder ſie lagen innerhalb der beiden Seitenräume des unteren Stockwerkes.

mußte, daß von keinem Zuſchauer mehr als zwei, nach heutigem Gelde acht Sous gefordert werden dürfe. In ſpäteren Zeiten wurden in Deutſchland Stiftungen zu regelmäßigen Paſſions-Aufführungen von Klöſtern und von Fürſten gemacht, durch deren Zinſen man die Koſten theilweiſe beſtritt.

Das Theatercoſtüm war in ſeinen Hauptbeſtandtheilen die herrſchende Tracht der Zeit. Hierin hat das Theater jederzeit mit der Malerei Schritt gehalten. Und wie wir auf den mittelalterlichen Bildern die Perſonen der Vorzeit und der heiligen Geſchichte in völlig mittelalterlicher Tracht abgebildet ſehen, nur Chriſtus nur die Apoſtel, Gott Vater und die Engel davon eine Ausnahme machen, ebenſo haben wir uns das Ausſehen der Theatergeſtalten des Myſteriums zu denken.

Aber auch im Coſtüm äußerte ſich der ſymboliſche Charakter des Myſteriums, ein Beiſpiel davon finden wir in der Anweiſung eines alten Paſſionsſpieles. Der auferſtandene Chriſtus, den wir uns doch nur mit dem Leichentuche umhüllt denken, ſoll hiernach mit triumphirenden Kleidern angethan ſein, d. h. mit geiſtlichen Gewändern, welche biſchöfliche Würde bezeichnen, einer feinen Dalmatica und einer rothen Caſula, dazu mit einer von Diademen umgebenen Krone — was an die päpſtliche Tiara erinnert — das Kreuz mit der Fahne in der Hand.

So war durch dieſes Coſtüm Chriſtus als im biſchöflichen Wirken fortlebend dargeſtellt und das oberſte Kirchenamt mit der Perſon des Gottesſohnes identificirt.

Was die rothe Farbe des geiſtlichen Oberkleides bedeute, lehrt uns ein anderes ſehr merkwürdiges Paſſionsſpiel aus der heſſiſchen Stadt Alsfeld, in welchem Satan, als Chriſtus vor der Pforte der Hölle erſcheint um die Seelen zu erlöſen, fragt:

Nu du ſo gewaldigk biſt,
So ſage mer wovon iſt
Denn dyn kleyt von Blude rot
Als ob du ſyſt geſlagen dot?

und die Engel ihm Chriſti Opfertod verkünden. Alſo im Erlöſungsblute prangend mußte der triumphirende Heiland erſcheinen.

Uebrigens ſehen wir aus dieſer Vorſchrift, daß die Meßgewänder bei den deutſchen Myſterien-Aufführungen fortwährend im Gebrauch waren, was dann für die Mannigfaltigkeit und Pracht des Coſtüms keinen geringen Maßſtab giebt; obſchon dieſe in Deutſchland nie den Luxus der franzöſiſchen Myſterien-Aufführungen erreicht haben mag, von welchem die Chroniken melden. So ergab z. B. der Wiederverkauf des zu einer Aufführung gebrauchten Coſtüms in Valencieunes im Jahre 1547, 728 Livres 12 Sols und 6 Deniers. Aber auch in Deutſchland wurde gewiß großer Werth auf den Reichthum der Kleider gelegt; denn der Mangel eigentlich dramatiſchen Lebens ſtellte die Wirkungen der Myſterien weſentlich auf das Schauen; ihr feierlicher Pomp blieb ihr Hauptanziehungsmittel.

So ſuchte man auch durch die Menge der darſtellenden Perſonen auf die Maſſen zu wirken. Während auf der griechiſchen Bühne drei Schauſpieler in verſchiedenen Verkleidungen genügten, um eine reich bewegte Handlung darzuſtellen, ſtieg das Perſonal der Myſterien mit Chören und Statiſten zu Zeiten auf mehrere hundert Köpfe.

Daß es nicht immer leicht war, einigermaßen anſtellige Perſonen in gehöriger Anzahl zuſammen zu bringen, daß man, namentlich für die komiſchen und Teufelsrollen, die landſtreichenden Poſſenreißer und Spruchſprecher zu Hülfe nehmen mußte, iſt ſehr einleuchtend. Ja nicht ſelten mag Ungeſchicklichkeit oder

Das mittlere Stockwerk stellte die Erde vor. Die Vorgänge auf derselben standen aber, über die Treppen hinab, mit der Vorderbühne in Verbindung, disponirten also über sehr mannichfache Räume und Stellungen.

Diese Vorderbühne war neutrales Terrain, denn auch die Teufel durften sich darauf aus ihrer Hölle hervorbewegen.

Im obersten, dritten Stockwerke war der Sitz der Seligen; Gott Vater und Sohn, die Heiligen und Engel erschienen dort. Dieser Raum brauchte nicht so groß als das mittlere Stockwerk zu sein, ein flacher Bogen schloß ihn wohl oben ab und vollendete so an dem ganzen Gerüst die Aehnlichkeit mit der Form und Eintheilung der Altarbilder. Zu diesem Himmel führte eine Treppe hinauf, wie deren in der Frankfurter Dirigirrolle erwähnt wird, die aber gewiß hinter dem Gerüstete, dem Zuschauer nicht sichtbar, angebracht war, oder die Verbindung zwischen Himmel und Erde wurde nach französischer Weise, durch Flugwerke erhalten, welche sich durch Gegengewichte bewegten. Vermittelst derselben sah man die Engel nieder- und den Heiland aufsteigen.

Wie vielfach die Anwendung der Räume sein konnte, den diese Bühne darbot, springt in die Augen. Schon die Aufstellung des Personals konnte ein reich belebtes Bild darbieten. Die Räume im unteren Stockwerke, wenn die Treppen innerhalb derselben lagen, zeigten das Innere von Häusern, Grabhöhlen u. s. w. Lagen die Treppen frei außerhalb des Gerüstes, wie bewegt wurde dann die Darstellung beim Auf- und Niedersteigen! Die durch die Pfeiler dreifach getheilte obere Erdenbühne konnte in ganzer Breite, oder in ihren einzelnen Theilen (die gleichsam Bilderrahmen abgaben), benutzt werden. Die lebenden Bilder zu den Chören waren hier hinter einem

Vorhange bequem vorzubereiten. Die Rückwand des Gerüſtes, mit Teppichen oder bemalten Proſpecten behängt, verſinnlichte das Lokal. Der Oelberg konnte in dem Frankfurter Paſſionsſpiele leicht auf der einen Seite, Golgatha auf der anderen angenommen werden. Der Kreuzigungszug über die Treppen hinauf, die Kreuzigung ſelbſt oben im mittleren Raume, die Menge der Prieſter, Jünger, Frauen, Krieger und des Volkes, auf der Emporbühne, den Treppen und der Vorderbühne vertheilt, mag einen impoſanten Anblick gewährt haben. Ueber einen ſolchen Schluß des Paſſionsſpieles konnte die anfängliche ſteife Aufſtellung wohl vergeſſen werden.

Uebrigens dürfen wir auch nicht annehmen, daß alle Myſterien ohne Unterſchied mit maſſenhafter Aufſtellung des Perſonals in Scene geſetzt worden ſeien; der darzuſtellende Gegenſtand und die Art, demgemäß die Bühne zu benutzen, mußten darin mannigfache Modificationen erzeugen.

Auch in der Einrichtung der Bühne mögen mancherlei Abweichungen von der dreitheiligen Conſtruction vorgekommen ſein; wie hätte auch im mittelalterlichen Deutſchland eine Uebereinſtimmung der Kunſtformen ſtattfinden ſollen? Zudem waren die Erforderniſſe der Spiele verſchieden, oft geringer, als zu dem vollſtändigen Oſterſpiele, immer aber ſuchte man ſich eine Mannigfaltigkeit des Terrains, eine ſelbſtſprechende Bedeutung der Oertlichkeiten zu ſchaffen.

Um nun eine möglichſt lebendige Anſchauung von der Darſtellung der Myſterien zu gewinnen, wollen wir hier verſuchen, die Scenirung der großen Oſterſpiele, dieſem eigentlichen Kern der Myſterienaufführungen, in ihren wichtigſten Momenten, vorzuführen.

Sie beginnen mit der Weltſchöpfung.

Gott Vater im oberen Himmelsraum mit weiten

„Merket, wie dieſen iſt geſchehn,
ſie hant Jheſus Schrift angeſehn,
jeglicher ſah ſine miſſethat
darumb die Frauwe ledig ſtaht."

In dieſer Weiſe erklärt der expositor ludi alle Hauptmomente des Spiels; oft übernehmen auch die Engel, bald ſingend, bald ſprechend dieſes Amt. Oft beſchränkt ſich dieſe Funktion auf Prolog und Epilog, ja in anderen Stücken fehlt dieſes Heroldsamt gänzlich. Dies ſind dann ſolche, die wenig oder gar keinen hiſtoriſchen Inhalt haben; Moralitäten und dogmatiſche Dialoge. In dieſen ſagt dann jede Perſon zu Anfang ihrer Rede von ſich ſelber, wer ſie ſei. In einem alten Spiele „von Frohnleichnam" aus dem vierzehnten Jahrhundert z. B.

Adam dicit.
Ich bins der Adam
der leyder von vngehorſam
hat geladen große Not
da von daz ich brach gotes gebot u. ſ. w.

Jheremias propheta dicit.
Ich bins Jheremias
der prophete und ihr ſult wiſſen daz
Ich wil euch kundigen Botſchaft u. ſ. w.

Nach dieſem Schema ſprechen noch einundzwanzig Perſonen.

Wie aber war nun, nach ſolchen Anfängen, bei ſo ungeheurem poetiſchen Stoffe, bei dergeſtalt zuſammengehäuften Mitteln, die eigentliche Darſtellungsweiſe der Myſterien?

Die Scenirung der Myſterien war eine ungemein umſtändliche, ſinnreich und kindiſch, complicirt und einfältig, peinlich genau und ſorglos unverſtändig zugleich. Es gab förmliche Dirigirbücher der Paſſions-

ſpiele. Devrient giebt in ſeinem mehrerwähnten Werke den Inhalt ſolcher geiſtlichen Bühnenſtücke genau an. Hier würde uns eine Mittheilung deſſelben zu weit führen.

Eigentlich waren die Myſterien keine Schauſpiele, ſondern Schauſtellungen für das Volk. Der Kirche lag daran, den ganzen Umfang der Menſchheitsentwickelung zu verſinnlichen, keineswegs Einzelſchickſale. Gleich den ſteifen Figuren auf ägyptiſchen Denkmalen führten daher die Geſtalten des Kirchendrama's nur durch ihre Nebeneinanderſtellung eine ſymboliſche Sprache. Nicht einmal die Rede konnte ſich hier zur vollen Lebendigkeit des Dialogs erheben. Halb geſungen, halb geſprochen, den lateiniſchen Text deutſch interpretirend, oft unterbrochen durch die Chöre, ſtanden die dürren und abgeſchloſſenen Verſe nur wie eine Reihe von Monologen nebeneinander. Und die ſceniſche Action — ſo genau auch Alles geſchah, was die heilige Geſchichte ausſagt — mußte ſie nicht mehr das formelle Anſehen des Kirchenceremoniels, als das des lebendigen unmittelbaren Thuns haben? War ſie doch innerlich unvorbereitet, nur Verſinnlichung der bibliſchen Erzählung.

Da die Einrichtungen der Myſterienbühne von Frankreich aus zu uns gekommen ſind, ſo dürfen wir uns nicht erſparen, die Entwickelung derſelben in jenem Lande zu verfolgen. Außerdem finden wir dabei recht augenſcheinlich: wie weit entfernt man war, den poetiſchen Stoff dramatiſch zu ſammeln und Ort und Zeit zu concentriren, ſondern wie ſehr man ſich im Gegentheile bemühte, die Momente der heiligen Geſchichte nur als eine Reihe von ſelbſt redenden Bildern nebeneinander zu ſtellen.

Man dehnte anfangs die Bühne unmäßig in die Breite aus und errichtete ſo viele Abtheilungen (loges) nebeneinander darauf, als einzelne Bilderrahmen für

die einzelnen geschichtlichen Momente nöthig waren. Oder man stellte — weil die unmäßige Ausdehnung in die Breite für den Zuschauer unbequem war — drei Bühnen neben einander in stumpfen Winkeln auf, und ließ das Publikum sich von einer zur andern hinwenden, je nachdem die Vorgänge von einer zur andern fortschritten.

Bei feierlichen Gelegenheiten, z. B. in Paris, beim Einzuge Ludwig's XI., baute man auch an verschiedenen Stellen in der Stadt einzelne Bühnen, gleich Stationskapellen, auf denen der König bei seinem Durchzuge einen Moment der heiligen Geschichte nach dem andern zu sehen bekam. Dergleichen Bühnen standen auch wohl auf Rädern und konnten bald wieder in einer andern Straße aufgestellt werden.

Indessen war man auch längst darauf gekommen, dies Nebeneinander der einzelnen Scenen durch ein Uebereinander zu ersetzen. Himmel und Hölle, die fast immer vorkamen, wurden dadurch schon anschaulicher gemacht, auch waren die übereinander gebauten Scenen besser zu übersehen.

Dazu kam noch eine räumliche Nöthigung.

Man hatte es am angemessensten gefunden, die Bühne am Ende einer Straße quer davor zu erbauen und diese dadurch zu sperren. Die Fenster der nächsten Häuser wurden nun zu Seitenlogen für die Zuschauer, und man durfte nur noch der Bühne gegenüber, in angemessener Entfernung durch eine erhöhte Gallerie, zu welcher der doppelte Eintrittspreis gezahlt werden mußte, den Zuschauerraum abschließen. Das Parterre war somit auf dem Straßenpflaster.

Diese Einrichtung wurde auch Muster für die ersten Theater, welche man später auf Höfen von Klöstern, Hispitälern und Wirthshäusern in Frankreich, Spanien und England errichtete, wobei man nur die Bühne mit einem Dache versah.

Dieſer Aufbau zwiſchen den Häuſerreihen aber drängte die Bühne auf eine beſtimmte Breite zuſammen und nöthigte die Anordner, die Unzahl ihrer ſceniſchen Bilder übereinander zu bauen. So geſchah es, daß bei einer Vorſtellung zu Metz im Jahre 1427 das Theatergerüſt neun Stockwerke übereinander zeigte.

Indeſſen hatte ſich längſt eine einfachere Bühnenconſtruction feſtgeſtellt, welche wir uns als die allgemein gebräuchliche, auch in Deutſchland, zu denken haben. Sie entſprach durch ihre ſymboliſche Anſchaulichkeit den Erforderniſſen jenes Hauptgegenſtandes der Myrienſpiele, nämlich dem ganzen der Inhalte der Urliturgie, von der Weltſchöpfung an bis zur Himmelfahrt Chriſti. Es war dies die bekannte dreitheilige Myſterienbühne, welche das Reich der Hölle, den Wohnplatz der gefalleuen Engel, darüber die mittlere Region der menſchlichen Unvollkommenheit und hoch oben das Reich des Lichtes, der ewigen Vollkommenheit, darſtellte.

Ihre Conſtruction war folgende. Im Hintergrunde eines breiten aber wenig tiefen Podiums erhob ſich eine Emporbühne von drei Stockwerken. Die beträchtliche Breite derſelben wurde durch zwei Pfeiler geſtützt, wodurch in allen drei Stockwerken drei gleiche Abtheilungen entſtanden; jene loges, wie die Franzoſen ſie nannten.

Die Mittelſte im unteren Stockwerke ſtellte die Hölle vor. Sie war mit einer Pforte, oft auch durch einen künſtlich eingerichteten Höllenrachen geſchloſſen, der ſich von ſelbſt öffnete, um die Teufel aus- und einzulaſſen.

Zu beiden Seiten des Höllenrachens liefen entweder frei hervorſpringende Treppen zum mittleren Stockwerke hinauf, oder ſie lagen innerhalb der beiden Seitenräume des unteren Stockwerkes.

Das mittlere Stockwerk stellte die Erde vor. Die Vorgänge auf derselben standen aber, über die Treppen hinab, mit der Vorderbühne in Verbindung, disponirten also über sehr mannichfache Räume und Stellungen.

Diese Vorderbühne war neutrales Terrain, denn auch die Teufel durften sich darauf aus ihrer Hölle hervorbewegen.

Im obersten, dritten Stockwerke war der Sitz der Seligen; Gott Vater und Sohn, die Heiligen und Engel erschienen dort. Dieser Raum brauchte nicht so groß als das mittlere Stockwerk zu sein, ein flacher Bogen schloß ihn wohl oben ab und vollendete so an dem ganzen Gerüst die Aehnlichkeit mit der Form und Eintheilung der Altarbilder. Zu diesem Himmel führte eine Treppe hinauf, wie deren in der Frankfurter Dirigirrolle erwähnt wird, die aber gewiß hinter dem Gerüstete, dem Zuschauer nicht sichtbar, angebracht war, oder die Verbindung zwischen Himmel und Erde wurde nach französischer Weise, durch Flugwerke erhalten, welche sich durch Gegengewichte bewegten. Vermittelst derselben sah man die Engel nieder- und den Heiland aufsteigen.

Wie vielfach die Anwendung der Räume sein konnte, den diese Bühne darbot, springt in die Augen. Schon die Aufstellung des Personals konnte ein reich belebtes Bild darbieten. Die Räume im unteren Stockwerke, wenn die Treppen innerhalb derselben lagen, zeigten das Innere von Häusern, Grabhöhlen u. s. w. Lagen die Treppen frei außerhalb des Gerüstes, wie bewegt wurde dann die Darstellung beim Auf- und Niedersteigen! Die durch die Pfeiler dreifach getheilte obere Erdenbühne konnte in ganzer Breite, oder in ihren einzelnen Theilen (die gleichsam Bilderrahmen abgaben), benutzt werden. Die lebenden Bilder zu den Chören waren hier hinter einem

Vorhange bequem vorzubereiten. Die Rückwand des Gerüſtes, mit Teppichen oder bemalten Proſpecten behängt, verſinnlichte das Lokal. Der Oelberg konnte in dem Frankfurter Paſſionsſpiele leicht auf der einen Seite, Golgatha auf der anderen angenommen werden. Der Kreuzigungszug über die Treppen hinauf, die Kreuzigung ſelbſt oben im mittleren Raume, die Menge der Prieſter, Jünger, Frauen, Krieger und des Volkes, auf der Emporbühne, den Treppen und der Vorderbühne vertheilt, mag einen impoſanten Anblick gewährt haben. Ueber einen ſolchen Schluß des Paſſionsſpieles konnte die anfängliche ſteife Aufſtellung wohl vergeſſen werden.

Uebrigens dürfen wir auch nicht annehmen, daß alle Myſterien ohne Unterſchied mit maſſenhafter Aufſtellung des Perſonals in Scene geſetzt worden ſeien; der darzuſtellende Gegenſtand und die Art, demgemäß die Bühne zu benutzen, mußten darin mannigfache Modificationen erzeugen.

Auch in der Einrichtung der Bühne mögen mancherlei Abweichungen von der dreitheiligen Conſtruction vorgekommen ſein; wie hätte auch im mittelalterlichen Deutſchland eine Uebereinſtimmung der Kunſtformen ſtattfinden ſollen? Zudem waren die Erforderniſſe der Spiele verſchieden, oft geringer, als zu dem vollſtändigen Oſterſpiele, immer aber ſuchte man ſich eine Mannigfaltigkeit des Terrains, eine ſelbſtſprechende Bedeutung der Oertlichkeiten zu ſchaffen.

Um nun eine möglichſt lebendige Anſchauung von der Darſtellung der Myſterien zu gewinnen, wollen wir hier verſuchen, die Scenirung der großen Oſterſpiele, dieſem eigentlichen Kern der Myſterienaufführungen, in ihren wichtigſten Momenten, vorzuführen.

Sie beginnen mit der Weltſchöpfung.

Gott Vater im oberen Himmelsraum mit weiten

Gewändern und langem, weißem Barte allein sitzend, spricht:

Ego sum alfa et omega.
Ich ben ende en anbeginne
Gower got gerechte minne!
Nu wil ich dat gewerde
Himmel unde erde.
Inde wille haven schone
Engele in minen trone.

Auf diese Worte wurden die verhüllenden Vorhänge im oberen und mittleren Raume hinweggezogen; man erblickte in diesem die lustig grüne Erde, im Himmel aber Schaaren von Engeln, welche gloria in excelsis anstimmten. — War dem Volke wohl eine ergreifendere Anschauung vom Schöpfungsacte zu geben?

Nun zeigt das Gedicht, wie der Fall der Engel den der Menschen veranlaßt. Lucifer will im Himmel oben seinen Thron hochmüthig neben dem Gott Vaters aufschlagen, er wird mit seinem Anhange in die Hölle verstoßen, man sieht ihn niederfahren und unten mit seinen Genossen kauern und Rache brüten.

Die ersten Menschen erscheinen jetzt auf der Mittelbühne, also sinnbildlich in einem Zustande zwischen den getreuen und den gefallenen Engeln, Lucifer schleicht zu ihnen über die Treppe hinauf, verlockt sie und führt die Vertreibung aus dem Paradiese herbei.

Hier schließt entweder der Herold das Tagewerk, auf die Verheißungen der Erscheinung Christi hindeutend, oder es führt ein Nachspiel über die ganze vorchristliche Menschheitsgeschichte hinweg, nach Art der Moralitäten. Gott Vater sendet die Wahrheit und die Barmherzigkeit auf die Erde, welche durch Anführung jüdischer und heidnischer Weissagungen das Erlösung vorbereiten. Eine andere große Abtheilung

ſtellt darauf, vielleicht am nächſten Tage, die Geburt Chriſti, die Anbetung der Könige, den Bethlehemitiſchen Kindermord und die Flucht nach Aegypten dar.

Nun noch eine Probe anderer Art, welche zeigt, daß das Derbkomiſche, das volksthümlich Burleske darin eine Rolle ſpielte. Devrient wählt hierzu das „Auferſtehungsſpiel“. Dieſes kommt auch in abgeſonderten Gedichten vor und beginnt gewöhnlich damit, daß die Juden ſich Wachen von Pilatus holen und ſie vor der Grabeshöhle aufſtellen, die wir uns in dem mittleren Rahmen der Erdenabtheilung auf das Emporbühne zu denken haben, in jener großen Niſche, in welcher wohl auch die lebenden Bilder und Zwiſchenſpiele zu Zeiten vorbereitet wurden. Die Wachen ſchlafen ein und die Engel kommen zum Grabe und ſingen:

exsurge Here, obdormis domine etc.

und nun ſpricht der eine:

Stant uff, lyber Here got
Vnd erfülle dins vaters gebot! u. ſ. w.

Jeſus erhebt ſich aus dem Grabe, ſingt resurrexi und folgt den Engeln, die ihn die Treppe hinabführen, indeß Pilatus die Wächter erweckt und ausſchilt, dieſe ſich untereinander beſchuldigen und von der Bühne fortprügeln. Jeſus und die Engel ſind während deſſen unten vor der Pforte der Hölle angekommen.

Sie pochen an:

„tollite portas principes vestras
Ihr höllenfürſten, thut auf das thor
Der könig der ehren iſt davor!

Lucifer ruft von innen:

„Wer iſt der könig lobelich
Der da ſtoßt ſo gewaltiglich

Mir an myne höllenthor?
Er mochte wol bleiben darvor.

Nun beginnt im Alsfelder Spiele der Chor der Engel (submisso tono) mit halber Stimme zu singen: „Dominus virtutum ipse est rex gloriae", und Lucifer sieht durch ein Fenster, das neben dem Höllenthor angebracht ist, und als er gesehen und gehört, wer vor seiner Thür ist, da ruft er mit furchtbarer Stimme (clamat horribiliter) dem Satan zu, den Riegel vor das Thor zu schieben. Nun mischt sich auch der leise Gesang der Seelen in der Vorhölle mit dem der Engel „advenisti desiderabilis quem expectabamus in tenebris u. s. w.", Du bist gekommen, Du Ersehnter, daß wir warteten in der Finsterniß."

Indessen bricht der Heiland, durch einen gewaltigen Stoß mit seinem Kreuzpanier, die Höllenpforte ein; die Teufel heulen. Er aber ruft:

„Mine lieben, gehabet euch wohl!
Wenn ich euch erlösen soll
Hinnen von dieser peyn,
Kommt hervor, ihr lieben mein!"

und nun erhebt der leise Gesang der Seelen und der Engel sich gewaltig zum allgemeinen lauten Chore: „Du bist gekommen, Du Ersehnter!"

Durch was für fein ausgebildete musikalische Effekte wurde die theatralische Wirkung der Mysterien unterstützt!

Adam, Eva, Jesaias, Johannes, Moses und Andere treten nun hervor, erkennen den Erlöser, der den Engel Michael heißt, den Höllenhund fest binden, den Lucifer bedroht und in die Vorhölle tritt, die Seelen zu erlösen.

Hier mag die Decorationseinrichtung angewendet *gewesen* sein, welche uns ein französischer Chronist be-

ſchreibt. Die Loge der Vorhölle war noch vorn mit einem Gitter oder Netze geſchloſſen, dahinter verhüllte ein ſchwarzer Vorhang die darin befindlichen Geſtalten; dieſer wurde, ſobald der Heiland eintrat, leiſe fortgezogen, und nun erſt nahm man die Gruppen der Erwählten wahr. Jeſus führt ſie triumphirend hinaus, weiſt die Verdammten dagegen von ſich:

„Bleibet ihr verfluchten in der ewigen pein,
Da ſollt ihr ewig innen ſein!“ u. ſ. w.

Die Verdammten ſingen miserere, die Erwählten Jesu nostra redemptio, und ziehen nach dem Himmel hinauf, während die Teufel die Höllenpforte ſchließen.

Und an dieſen erſchütternden Vorgang fügt der Volkshumor ganz naiv den ſeltſamſten Teufelsſpuk, der mit der Qual der Verdammniß ſein Spiel treibt.

Im Alsfelder Manuſcript guckt eine der verdammten Seelen über die Thür der Hölle hinaus und ruft dem Heilande nach:

„Aue die Tüfel thun vns allzu weh,
Lieber Herre laß vns mit dir geh.“

Ja es gelingt ihr, die Thür zu öffnen und zu entwiſchen. Adam, der den Zug der Seligen ſchließt, warnt die arme Seele noch „wart, daß dich niemand wieder hole“, und richtig iſt der Teufel Leiſegang ihr auf der Ferſe und erwiſcht ſie.

Nach einer Insbrucker Handſchrift geht die Scene folgendermaßen fort.

Lucifer.

Neyn, neyn, du buöer wicht,
Du kumeſt von hinnen nicht!

Anima dicit

Ave, ave, ave!
Mir thun dy tufel alzu we.

Jhesus lyber here
Schal ich nicht mit dir von hynen kere?
Gnade here Lucifere!
ich waz eyn armer becker,
wen der teig was zu groß
ich brach davon eynen kloß
und warf en in dy kligen,
dez muß ich in dy helle gedygen.

Lucifer aber hat kein Erbarmen, ja er ruft sogar alle seine Gesellen und befiehlt ihnen: zum Ersatz für Adam und Eva, eine Menge anderer Seelen zu holen, wovon er ein langes Register, vom Pabste bis zum niedrigsten Stande hinab, aufzählt. Während nun der Heiland im Himmelsraum oben mit Adam und Eva vor Gottes Thron erscheint und so sein Mitleramt an der sündigen Menschheit vollendet, beginnt unten vor der Hölle ein possenhaftes Examen der Seelen, welche Satan dem Lucifer bringt. Da bekennt ein Schuster: schlechte Sohlen gemacht, ein Kapellan: es mit hübschen Weibern gehalten, ein Schneider: Flicken gestohlen zu haben u. s. w., bis Lucifer sie alle in die Hölle sperrt und seine eigene Hoffart, die ihn und die Seinen gestürzt hat, beklagend, die Pforte schließt.

Dem Possenhaften ist aber damit noch nicht genug geschehen, im Gegentheile tritt es in immer grelleren Gegensätzen auf.

Man vernimmt den lateinischen Gesang und die deutschen Paraphrasen der drei Marien, welche auf der Mittelbühne erscheinen, um zum Grabe Jesu zu gehen, den Leichnam frisch zu balsamiren. Auf der Vorderbühne tritt aber zugleich der Quacksalber auf mit Frau und Magd, schon in den ersten Worten sich als Spaßmacher dem Feinde ankündigend:

„Got grüß uch ir hern übiral
„alz sprach der wolf und kückte in den gensestal."

Er ſucht einen Knecht; der Schalk Rubin, der ein Auge auf die Frau hat, meldet ſich dazu. Sie dingen um den Lohn, Rubin verlangt fünf Schillinge, das ſei ſein Gedinge, der Kaufmann bietet ihm einen Rock, ein Hemde und „myne alten Hoſen dazu, die ziehſt du an ſpat und fruh". Rubin willigt ein, wenn er ihm nur erlaube, daß er die Zeit vertreibe, bei ſeinem jungen Weibe. Der Kaufmann giebt das zu, wenn er es nur nicht vor ſeinen Augen thue.

In dieſem Geſchmack geht die Scene weiter. Rubin ſchlägt den Kram auf, macht den marktſchreieriſchen Ausrufer, hilft Arznei bereiten, will ſich aber ſelbſt auch einen Knecht halten. Er geräth mit einem anderen Poſſenreißer, Puſterbalk genannt, deshalb in Zank und Schlägerei. Ein dritter krummer und höckrichter Gauner, Namens Laſterbalk, miſcht ſich auch noch ein, und während dieſes Zwiſchenſpiels, voll Poſſen und Zoten, vernimmt man von Zeit zu Zeit immer wieder eine Strophe von dem zum Grabe Jeſu wallenden Frauen. Sie kommen auf die Vorderbühne herab, und Rubin treibt Poſſen mit ihren Klagen. Sie kaufen Specereien, müſſen lange darum dingen, der Kaufmann ermäßigt endlich den Preis, wovon ihn ſeine Frau abhalten will, aber dafür vom Manne geſcholten und geſchlagen wird, während Rubin ſich mit der alten Magd herumzankt. Endlich nehmen die Frauen ihren Weg zum Grabe wieder hinauf. Bis ſie dort ankommen, hat der Kaufmann ſich ſchlafen gelegt, Rubin läuft mit der Frau davon, und mit dem Zorn des erwachten Ehemanns hat das Zwiſchenſpiel ein Ende. Kaum ſind die Poſſenreißer aber von der Vorderbühne verſchwunden, ſo ſtehen die Frauen am leeren Grabe uud der Engel verkündet ihnen Chriſti Auferſtehung.

Den Beſchluß der Oſterſpiele machte die Ankunft des Erlöſers mit der Schaar ſeiner Erwählten im

oberen Himmelsraum, wo Gott Vater sie in seiner Herrlichkeit empfängt, Eva Dank und Preis für die Erlösung ihres Geschlechts ausspricht und der Chor gloria in excelsis anstimmt, indessen auf der Erde die Juden bestürzt und erschrocken das leere Grab Christi umstehen, die Teufel im unteren Raume mit den Verdammten gruppirt erscheinen.

Aus dieser Zusammenstellung der scenischen Wirkungen unserer alten Osterspiele geht wohl deutlich hervor: wie entschieden sie, trotz aller burlesken Einmischungen, den kirchlichen Charakter bewahrten, wie sie nur theatralische weitere Ausführungen des großen liturgischen Inhaltes waren; zugleich aber auch, daß es keinen gewaltigeren und tiefsinnigeren dramatischen Stoff giebt, als diese symbolisch geschichtliche Darstellung des göttlichen Willens an die Menschheit in seinem ganzen Umfange.

Alle anderen Stoffe werden immer nur Abschattungen dieses einen, kleine Münze aus dem unermeßlichen Schatze sein, aber die Erhabenheit desselben wird vielleicht auch immer der theatralischen Behandlung spotten und die unbefangene kindische des Mittelalters die einzige zulässige bleiben. Der Stoff wirkt dabei fast nur durch sich selbst.

Dieses vorherrschende Interesse am Stoff — darauf möchten wir gleich im Beginn der Geschichte aufmerksam machen — sehen wir dem deutschen Drama im Mittelalter treu bleiben. Die dichterische Freiheit der Behandlung ordnet sich unter, es gilt wesentlich nur: reiche Begebenheit vorzuführen.

An den Mysterien erweist sich dies vollständig. Ungeachtet ihres Reichthums an Scenerie, der Verdoppelung und Verdreifachung der Vorgänge, ungeachtet der Mannigfaltigkeit des äußerlich Geschehenden, ja großer theatralischer Wirkungen, blieb dennoch die Darstellung innerlich leblos. Den Gestalten fehlte

der dramatiſche Athem ſelbſtſtändigen Lebens, ſie machten nur die theatraliſche Parade der heiligen Geſchichte; ſo boten ſie denn auch der Schauſpielkunſt nur eine dürftige und äußerliche Aufgabe dar.

Nur in den erfundenen Figuren, in den Teufeln und Spaßmachern regte ſich individuelles Leben, das eine rohe Kunſt im Schooße des Volkes durch eine naive Nachahmung der Natur gefunden hatte. Das Myſterium machte ſie zu ihrer Bundesgenoſſin, aber mit den derberen volksthümlichen Kräften ging es auch einer allmäligen Verweltlichung entgegen.

So wußte ſich z. B. die Wiener Luſtigkeit ſchon die heilige Geſchichte für ihr Bedürfniß einzurichten, eine Handſchrift, welche die Wiener Bibliothek bewahrt, lehrt uns, wie dort „das Spil von der Beſuchung des grabes vnd von der Auferſtehung gotes" im Jahre 1473 behandelt wurde.

Der ganze Text iſt deutſch, ſelbſt die eingeſchalteten Geſänge, alles für das Verſtändniß und den Geſchmack des Volkes zugerichtet. Schon der Praecurſor zeigt gute Laune, er ſpricht:

„Hüt' und tret' mir aus dem wege,
Daß ich meine ſach vorlege;
Wer ſein ſach nit vorlegen kann,
Der nimmt oft ſchaden daran. —
Nu höret zu alle gleich
Beide, arm und reich,
Höret zu alle gemeine
Beide, große und kleine,
Ihr jungen vnd ihr alte
Hört zu alſo balde,
Vnd ihr alten vlattertaſchen
Ihr könnt vil ſchwetzen vnd waſchen,
Vnd wo man icht (etwas) will beginnen,
Da wollt ihr euch auch zudringen.

Wir wollen haben ein Osterspil,
Das ist fröhlich vnd kost't nit vil,
Wie got ist auferstanden
Von des todes Banden u. s. w.

Schon zu Anfang, da die Juden vom Pilatus die Wachen erbitten, finden wir die Vorschrift: die Juden sollen jüdisch singen. Nachdem die Auferstehung, ziemlich wie in anderen Osterspielen geschehen, kommen aber die Juden zum Pilatus, beklagen sich über die Nachlässigkeit der Wächter, berichten die Auferstehung, Pilatus will ihnen nicht glauben, die Juden verlangen ihr Geld für die Wachen zurück, man zankt und prügelt sich herum. Die Quacksalberscene fehlt natürlich nicht, aber es geht dabei noch derber zu, als in der Insbrucker Handschrift.

Da Rubin sich verdingt, sagt er:

Herr, mein Lohn ist gar stark,
Ein Pfund Bolze*) und ein gebraten quark.

Darauf antwortet der Medicus:

„Rubin, ich will dir den quark geben,
Daß du das gar nicht mußt überleben,
Vnd auch einen Fladen darzu,
Den da machet die kuh."

Als darauf die drei Marien zum Grabe des Heilandes kommen, erscheint ihnen dieser in Gestalt des Gärtners und schilt sie, daß sie so früh im Garten sich herumtreiben; und da sie ihn nach ihrem Herrn fragen, erwiedert er ausweichend:

„Ich kann dein ja nicht gewarten,
Ich muß graben mein garten.
Ich bereite mein pasternack
Vnd stopfe den in minen sack,

*) Bolze ist ein Gebäck.

Vnd will damit zu markte lauffen
Vnd mir des Brotes kaufen."

Endlich giebt er ſich zu erkennen, und die Marien gehen zu den Jüngern und verkünden ihnen die Auferſtehung. Dieſe wollen ſchnell zum Grabe, um ſich zu überzeugen, und Petrus wettet mit Johannes, wer von ihnen geſchwinder laufen werde:

„Johannes, ich wette mit dir umb eine kuh,
Ich lauffe ſchierer als du."

Aber da er fortrennt, ſtolpert er über die Waffen, welche die Grabeswächter auf der Bühne hatten liegen laſſen, und fällt hin, ſchreit und jammert, bis ihm Johannes aufhilft.

Doch nicht in dieſer poſſenhaften Weiſe allein ſchritt die Verweltlichung des Myſteriums vor, ſondern auch in einer ganz ernſten Richtung und immer merklicher, je mehr die geiſtlichen Spiele ihrem Untergange in der Reformationszeit entgegengingen.

Die Wahl der Stoffe ſchweift nämlich über die Heiligengeſchichte hinaus in den Kreis der Sage, man fängt an, die Herrlichkeit der Kirche an Einzelſchickſalen darzuſtellen, betritt alſo die Bahn der Individualiſirung. Die altrömiſchen Muſter machen ſich in der künſtleriſchen Compoſition bemerklich, die eigentliche Myſterienform mit eingeſchobenen Chören verliert ſich, es entſteht eine Art von kirchlicher Tragödie in durchaus deutſcher Sprache.

Am entſchiedenſten tritt dieſe Fortbildung in einem Stücke hervor, welche Tileſius im Jahre 1565 zu Eisleben herausgegeben hat, von dem er aber behauptet, daß es ſchon 1480, und zwar von einem Meßpfaffen, Theodor Schernberk, in einer Reichsſtadt verfaßt worden ſei. Es führt den Titel: „Ein ſchön Spil von Frav Jutten, welche Babſt zu Rom

gewesen, vnd aus ihrem bäbstlichen Scrinio pectoris auff dem Stuel zu Rom ein Kindlein zeuget."

Hiernach scheint das Gedicht eine Verhöhnung der römischen Kirche zu sein, in der That aber ist es eine ganz ernste Behandlung der Fabel von der Päbstin Johanna und offenbar geschrieben, um in jener Zeit der wachsenden Ketzerei die Macht der Fürbitte Mariä zu verherrlichen.

Man hat sich daran gewöhnt, die geistlichen Spiele mit großer Geringschätzung zu betrachten. Man hat ihnen die die kindischen Versuche: das Heiligste, Uebersinnlichste darzustellen, dessen Vermischung mit pöbelhafter Lächerlichkeit, die willkürlichen Sprünge in Ort und Zeit, ihre rohe Sprache zum Vorwurf gemacht und sie mit dem Urtheilsspruch der Formlosigkeit verworfen. War das gerecht? Wir haben gesehen, daß das Mysterium sehr ausgebildete Formen hatte, freilich ganz eigenthümliche, die von den Aristotelischen Regeln nichts wissen, die aber einen Reichthum an Tiefsinn und Humor in sich schließen, welcher hoffentlich für das deutsche Drama nicht für immer verschüttet liegt.

War das geistliche Theater auch allerdings ganz einseitig ausgebildet, so läßt sich doch nicht in Abrede stellen, daß diese einseitige Ausbildung schon sehr weit gediehen war. Durch das bloße Erscheinen, Zusammentreten und Verschwinden der dramatischen Figuren, durch ihre Aufstellung auf bedeutungsvollem Terrain, welche an Wachsfiguren und kirchliche Schaustellnngen erinnern, wurden schon so große Wirkungen erzielt.

Neben diesen äußerlich theatralischen Mitteln war es freilich die Gewalt der Stoffe, der biblischen Worte, der ganzen kirchlichen Weihe, welche diese Spiele durchdrang, die so den Lebensnerv des Mittelalters, die religiöse Begeisterung berührte und dadurch Sen-

ſation hervorbrachte, welche das Theater allein ſich nicht zuſchreiben durfte; demungeachtet wurde viel geleiſtet, beſonders auch durch die fein berechneten muſikaliſchen Effekte, und um ſo mehr ſind dieſe bloß theatraliſchen Wirkungen zu bewundern, als das weſentlich dramatiſche Element noch ſo ungemein ſchwach entwickelt war.

Immer behielten die menſchlichen Geſtalten im Kirchendrama nur ſymboliſche Bedeutung, ſie waren der Leib der Kirche, und deren Leben allein ſollte das Myſterium abſpiegeln. Die Menſchen ſprachen und thaten nur, was ihnen Heilige und Engel, oder was ihnen die Teufel eingaben. Das Individuum ſollte gar nicht zu freier Selbſtbeſtimmung ſeiner Lebensäußerungen gelangen, und ſo mußte, bei all dieſem Reichthum der theatraliſchen Wirkung, die Kunſt der Menſchendarſtellung immer noch, wie der ungeborne Schmetterling mit zuſammengewickelten Flügeln, in der ſteifen, ſtarren Puppe gefangen bleiben.

Noch war nicht der geringſte Verſuch gemacht worden, der Schauſpielkunſt eine Entwicklung von Zuſtänden oder Charakteren zuzumuthen. An Motivirung und Uebergängen in dem, was die Perſonen thaten, war nicht zu denken. Sie äußerten ihre Abſichten eben ſo fertig, wie ſie ihr Vollbringen berichteten; Alles war vollendete Thatſache, der Darſteller hatte nur den Herold dafür abzugeben. Selbſt ein ſo lebhaft bewegtes Drama wie „Frau Jutta" war nur eine durch ſinnliche Erſcheinung und lebendige Rede vorgeführte Begebenheit; ein erzählendes Bild. Die Handlung ging noch nicht unmittelbar und augenblicklich aus den Leidenſchaften und Charakteren der Perſonen hervor, das eigentliche Leben des Drama's exiſtirte alſo noch nicht: ſo konnte es alſo auch noch keine ſelbſtſtändige Schauſpielkunſt geben. Die Dar-

steller waren nur Organ für das Dichterwort, Figuranten für den äußerlichen Vorgang.

Eine neue Gattung entstand zu Ende des fünfzehnten Jahrhunderts auf dem Gebiete des Drama's, aber auch sie kam der Schauspielkunst zunächst nicht zu gut, es war die Schulkomödie.

Der Eifer, mit welchem man sich in dieser Epoche den Studien der neubelebten griechischen und römischen Classiker ergab, führte die Sitte ein, die auswendiggelernten Stücke des Terenz von den Schülern recitiren zu lassen. Bald erwachte die Lust in den berühmtesten Gelehrten, sich in lateinischen Nachbildungen der Alten zu versuchen und diese zu sprachlicher Uebung auf Schulen und Universitäten zur Fastnachts- und Johanniszeit aufführen zu lassen. Namen, wie Reuchlin, Frischlin, Celtes u. A., machten die Nacheiferung auf diesem Gebiete rühmlich, aber die Darstellung dieser gelehrten Stücke mußte nothwendig zur Leblosigkeit frühester Mysterien zurückführen. Das Wort, nicht seinem Inhalte, sondern seiner Form, der Sprachform eines untergegangenen Volkes nach, war hier die Hauptsache; die unselige Gelehrsamkeit entzog der Nation Werke, welche in der Entwicklungsgeschichte der Kunst hätten Epoche machen können.

Erst als im Anfange des sechszehnten Jahrhunderts die große reformatorische Bewegung die Gelehrten veranlaßt, sich des Schuldrama's als Kampfplatz für den dogmatischen Streit zu bemächtigen, fing man an, den lateinischen Text, wie in den Mysterien, deutsch zu paraphrasiren, um die Zuhörer und Leser unmittelbar für die ausgesprochene Meinung zu gewinnen. Die Gelehrsamkeit wurde nun der gelehrten Streitsucht nachgesetzt.

Hier hätte ein frischeres, wärmeres Leben in die Darstellung kommen können, denn die Schüler und

Studenten waren wohl begeistert für das, was sie auszusprechen hatten, leider aber bediente man sich, um diesen Meinungsstreit auf der Bühne auszufechten, meistentheils der symbolischen Gestalten der Moralität, nicht lebendiger, leidenschaftlich bewegter Personen. Was konnte die Kunst der Menschendarstellung dabei gewinnen: allegorische Gestalten zu repräsentiren und scholastisch-dogmatische Untersuchungen und Entscheidungen vorzutragen?

Nicht das Kirchen-, nicht das Schuldrama vermochten der Schauspielkunst zu ihrem eigenthümlichen Leben zu verhelfen; aus dem Schoße der Gelahrtheit erwächst keine Kunst. Nicht von den abgelösten Zweigen, welche die Kirche in ihren Altarvasen zur Blüthe brachte, nicht von dem Propfreise, das die Gelehrsamkeit aus fremden Landen holte: nur von dem starken Baume, der aus ursprünglichen Wurzeln, auf vaterländischem Boden erwachsen war, durften die ächten Früchte erwartet werden.

Gegen das Ende des fünfzehnten Jahrhunderts, als die geistlichen Spiele ihren Höhepunkt erreicht, die Schulcomödien ihren Anfang genommen hatten, war das volksthümliche Drama zu der Selbstständigkeit gereift, welche ihm von nun an den Vortritt in dem Entwicklungsgange zu nehmen erlaubte. Wir kennen sein frisches, unmittelbares Leben schon aus den Hülfstruppen, die es in den possenhaften Scenen an das Mysterium geliefert hatte, um aber sein Wesen vollständig zu begreifen, müssen wir auf die frühesten Aeußerungen des Darstellungstriebes im Volke zurückblicken.

Schon in der Heidenzeit gab es in Deutschland Feste, vornehmlich um die Zeit der Frühlingswende, bei welchen vermummte Thier- und Teufelsgestalten Grauen und Belustigung erregten, schon bei den Barden Wechselgesänge, welche die Sagen des Volkes

darstellten. Diesen nordisch heidnischen Elementen schlossen sich die Ueberbleibsel der römischen Schauspiele an, und als die Stürme der Völkerwanderung vorüber waren, fanden diese Keime der Schauspielkunst unter dem Einflusse der weiteren Verbreitung des Christenthums nur andere Nahrung, andere Entfaltung.

Bei allen Festen, bei allen Gastmählern der Großen hielten sich Gaukler, Possenreißer und Tänzer zu den Spielleuten. Die wandernden Sänger, die Nachfolger der Barden, hatten Pantomimen bei sich, welche den Liedern durch ihre Darstellungen anschauliche Lebendigkeit gaben.

Um die Zeit Karl's des Großen waren diese Histrionen und Joculatores so in Aufnahme gekommen, daß Alcuin in einem Briefe vom Jahre 791 sich sehr entrüstet darüber äußert: „Wer Histrionen, Mimen und Tänzer in sein Haus aufnimmt, weiß gar nicht, welch eine Menge unreiner Geister diesen folgt." Offenbar hatten die Histrionen vom Theater der römischen Zwingherren die Schamlosigkeit und Sittenverderbniß geerbt, die ihnen von Anfang an die Verfolgung vieler Geistlichen zuziehen mußte, die aber bei dem rohen Zeitgeschmacke, dem sie zu fröhnen hatten, auch nicht wohl zu tilgen war. Der Sachsenspiegel erklärte Spielleute, Kämpfer und Gaukler für unehrlich.

Demungeachtet wurden vom Volk und von den Vornehmen, ja selbst in den Klöstern, diese „fahrenden Leute", Sänger, Spruchsprecher, Spielleute und Gaukler gehegt. Außerdem äußerte sich der Sinn für die dramatischen Elemente im Volke bei Bänkelsängern und Bildererklärern, in Mummereien, Empfangsfeierlichkeiten und Dialogen zu Ehren Vornehmer und Fürsten u. s. w. Auch die Aufzüge, welche die heimkehrenden Kreuzfahrer veranstalteten, ihre

Wechſelgeſänge und Dialoge, in welchen ſie die Thaten und Wunder des heiligen Krieges ſchilderten, auch die Paſſionsevangelien, welche ſie auf den Straßen vortrugen, ſind als Anfänge des Volksdrama's zu betrachten. Seine Conſolidirung erhielt es aber durch die Mummereien der Faſtnachtszeit.

Dieſe Carnevalswochen, welche die Kirche ſelbſt der ausgelaſſenen Tollheit und Narrenwirthſchaft freigegeben hatte, mußten natürlich auch für die Gaukler und Poſſenreißer zur wahren Erntezeit werden. Sie waren gewiß die Vorſpringer und Hauptnarren beim Mummenſchanz, und unfehlbar haben ſie die erſten Verſuche gemacht: die Maskenſprüche, mit denen man von Haus zu Haus zu ziehen pflegte, zu kleinen Geſprächen und poſſenhaften Auftritten auszudehnen, welche den Faſtnachtsſpielen zum Grunde liegen. Sie griffen ihre Stoffe von der Straße auf, mitten aus dem Volksleben heraus, Marktſcenen, Zank und Schlägerei, und improviſirten, je toller, je beſſer, darauf los.

In dieſen ungehobelten Schwänken haben wir den natürlich gefunden Anfang der Menſchendarſtellungskunſt zu ſetzen, hier hat ſie ihr ABC, die Nachahmung und Darſtellung der nächſten Wirklichkeit gelernt. Hier trat ſie in ihrer nackten Selbſtſtändigkeit ſelbſt ohne Unterſtützung einer Bühne auf, denn dieſe burlesken Geſpräche wurden auf der Straße oder in Wirthshäuſern, auf plattem Boden friſch weg aufgeführt, nur von einigen Bärten von Pelz — ohne die auch in Spanien und England die älteſten Schauſpieler nie auftraten — und Perrücken von Flachs und ſonſtigem Plunder zur Verkleidung unterſtützt.

Die Poſſenſpiele müſſen im Volke großen Beifall gefunden haben, weil ſie ſonſt ſchwerlich in die Myſterien aufgenommen worden wären. Zu ihrer Durchführung bedurfte man auch der dazu paſſenden Dar-

steller, der wirklichen Histrionen, die man sonst als unehrlich ansah und verachtete. Außer den Gauklern verstanden sich auch wohl Hauptspaßmacher aus dem Stande der Handwerker, die oft unter sich Maskenaufzüge u. dgl. aufführten. Dies geschah z. B. am Tage der heiligen drei Könige. Die Burschen vermummten sich und trieben ihren Schwank auf dem Flure irgend eines Hauses und zogen von da weiter durch die ganze Stadt. Man bewirthete die Fastnachtsspieler in der Regel, beschenkte sie auch wohl und regte dadurch ihr Streben nach Vervollkommnung an. Besonders geschah dies in Nürnberg, das im funfzehnten Jahrhundert der Hauptsitz des Handels und der Künste war. Das Fastnachtsspiel erhielt eine förmliche Organisation, indem sich die Mitglieder verschiedener Gewerke zu einer förmlichen Zunft vereinigten und gliederten. Anfangs wurden die Spiele improvisirt, später entwarf Einer oder Mehrere einen Plan, wonach jeder Spieler sich richten müßte. Aus der Mitte dieser Fastnachtsspieler ging als erster wirklicher Poet Hans Rosenplüt, ein Meistersänger, hervor. Er führte den Beinamen der „Schnepperer" (Spaßmacher, Zotenreißer). Von einer Bühne konnte hier noch nicht die Rede sein. Die Handlung war ebenfalls nur ärmlich und an die Spieler wurden auch keine hohen Ansprüche gemacht.

In dieser Weise wurde das Fastnachtspiel durch die Gedichte des Baders Hans Volz und des Peter Probst fortgenährt, bis dasselbe, bis das Volksdrama überhaupt durch den berühmten Schuster Hans Sachs volle Ausdehnung und Begründung erhielt. In diesem ehrenfesten Meister vollendet sich der Fortschritt des Drama's von der religiösen Anschauung und der moralischen Betrachtung bis zur sittlichen That, wenigstens der Bedeutung nach, denn die künst-

leriſche Ausführung ſollte noch völlig roh und unfertig bleiben.

„Hans Sachs ſteht," ſagt Gervinus, „wie der Mittelpunkt zwiſchen alter und neuer Kunſt, er zieht die ganze Geſchichte und den Kreis alles Wiſſens und Handelns in die Poeſie, bricht die Grenzen der Nationalität und deutet ſo an, was hinfort für die deutſche Dichtung das Charakteriſtiſche werden ſollte. Er iſt ein Reformator in der Poeſie ſo gut, wie Luther in der Religion, wie Hutten in der Politik."

Faſt alle Geſchichten des alten und neuen Teſtamentes, von Adam und Eva an bis zur Paſſion, das ſymboliſche Gebiet der Moralität, die Hiſtorien des Alterthums, die Sagen des Heldenbuchs, des Buches der Liebe, alſo den ganzen reichen Stoff der mittelalterlichen Poeſie, die Novellen des Boccaz, die römiſche Comödie und griechiſche Tragödie, ſo wie die Thorheiten und Gebrechen der ihn lebendig umgebenden Wirklichkeit: alles hat er zur Bereicherung des deutſchen Schauſpiels ausgebeutet. In ſeinen 64 Faſtnachtsſpielen, 52 weltlichen Comödien, 28 weltlichen Tragödien und 52 geiſtlichen Tragödien und Comödien hat er die Scheidewand zwiſchen der geiſtlichen und Profanbühne geſtürzt, und indem er in ſeiner Naivetät dieſen verſchiedenartigſten Gegenſtänden allen daſſelbe reichsſtädtiſch bürgerliche Leben einhauchte, die unmittelbarſte und innigſte Sympathie ſeines Publikums erweckt.

Durch dieſe Lebenswärme aber hat Hans Sachs auch der deutſchen Schauſpielkunſt die Feſſeln des Myſteriums- und Moralitäten-Ceremoniells gelöſt, und ſie zuerſt in allen Aufgaben mit ſtraffen Füßen auf den Boden der Naturnachahmung geſtellt.

Ein Genie, das überall das Reinmenſchliche ſuchte und fand, mußte nothwendig eine lebendigere Darſtellungsweiſe anregen. Auch hatte er direkten Ein-

fluß darauf. Vermuthlich hat er selbst der Comödiantenzunft angehört, denn er giebt an, daß er in den meisten seiner Fastnachtsspiele mitgespielt habe.

Das war es, diese lebendige Erfahrung, sagt Devrient, die er in Ausübung der Kunst an sich selbst machte, sie gab seiner dichterischen Production den lebendigeren Pulsschlag.

Der Dialog des Hans Sachs ist bewegter als bisher, die Personen sprechen nicht mehr für sich, sondern zu einander, auf einander ein, die Wechselreden fallen kürzer, also rascher, und was sehr wichtig ist: er weiß durch vorbereitende kleine Monologe einzeln auftretender Personen den Zustand, die Lage der Dinge vorzubereiten, so daß die Hinzukommenden geradezu lebendig handelnd eintreten können. Damit war sehr viel an Unmittelbarkeit, an vollkommener Gegenwart der Handlung gewonnen, und wenn diese Offenbarungsmomente des vollen dramatischen Lebens auch bei Hans Sachs noch selten vorkommen, so sind sie doch da und bei ihm zuerst.

Auch war ihm, als einem wahrhaft dramatischen Dichter, nicht nur um das Wort, sondern um Darstellung von Zuständen zu thun, das zeigen die ausdrücklichen Forderungen, welche er an die Aufführung seiner Gedichte macht. Er hatte in seiner Mitwirkung als Schauspieler und in Ausübung des Einflusses, den er auf die Comödiantenzunft Nürnbergs haben mußte, einen lebendig künstlerischen Takt gewonnen; wir erkennen diesen an jenen kleinen Vorschriften für die Darstellung, die trotz ihrer anscheinenden Geringfügigkeit, uns dennoch den Fortschritt bezeichnen, welchen die Schauspielkunst ihm verdankt.

Daß er z. B. auf eine gewisse Würde der Anordnung, auf ein Bühnendecorum gehalten, zeigt seine Vorschrift für den Herold: sich vor und nach seiner Rede zu verneigen; zeigen ferner ausdrückliche An-

ordnungen über Auftreten und Abgehen der Perſonen. So ſchreibt er am Schluſſe der „Tragedie mit 12 Perſonen, die Königin Kleopatra mit Antonio dem Römer“ vor, daß man erſt die Todten abtrage und dann die andern Perſonen in Ordnung abgehen ſollen. Ja in der „kläglichen Tragedie vom Fürſten Concretus“ zeigt er einen zarten Takt, indem er, nachdem Gismonda ſich vergiftet hat, anordnet, „man trägt ſie hinaus auf einem Seſſel mit verdecktem Angeſicht. Der Fürſt folgt mit den Räthen.“

Bedeutſamer noch ſind ſeine Vorſchriften über den redneriſchen und mimiſchen Ausdruck.

So ſoll der verwundete Antonius „kränklich“, Kleopatra dagegen, als ſie ihren Geliebten ſterbend ſieht, „kläglich“ reden. Eine für dieſe rohe Epoche der Schauſpielkunſt feine Unterſcheidung.

Auch dem Ausdruck der Leidenſchaft läßt Hans Sachs nichts nach, denn als Antonius ſtirbt, heißt es: „Die Königin zerreißt ihr Hauptzier, kratzt ihr Angeſicht, weint bitterlich vor Leyd.“ Im „Geſpräch der Weiſen“ ſoll Solon, als er den Tod ſeines Sohnes erfährt, „die Hände über dem Kopf zuſammenſchlagen, weinen und ſchreien bei den Worten: „O, Zeter, Waffen, Mordio! Iſt mein herzlieber Sohn verſchieden!“

Wiederum weiß er auch den Schmerzensausdruck nach Maßgabe der Perſon und Lage zu variiren; denn der Griſeldis, als man ihr das Kind nimmt, ſchreibt er vor: „ſie ſieht ihrem Kinde ſehnlich nach.“

Nicht minder anregend iſt er für den komiſchen Ausdruck. In dem Spiel „der Teufel nahm ein alt Weib zur Ehe“ läßt er z. B. das Weib, als ſich der Teufel von ihr hin und wieder ſchicken läßt, hinter ihm her mit der Zunge ſchnalzen. Kann man den Triumph des alten Weibes, das den Teufel ſelbſt un-

ter den Pantoffel gebracht hat, wohl treffender b— zeichnen?

Alle diese Züge sagen wenig oder gar nichts b— einem consolidirten Zustande ausgebildeter Scha— spielkunst, in dem vorliegenden geschichtlichen Mome— aber bezeichnen sie einen großen Fortschritt. Die r— zugehauenen Gestalten der dramatischen Kunst finge— an die Glieder zu lösen und den Athem selbstständi— gen Lebens zu fühlen.

Die plumpe, bäurische Sprache, der beschränkte Gedankenhorizont, den auch Hans Sachs' Gedichte noch zeigen, konnten der Darstellung seiner ernsten Stücke freilich nicht im Entferntesten die Würde geben, welche die Gegenstände fordern. Das Aeußerste von Naivetät zeigt uns die Comödie von den ungleichen Kindern Eve, worin Gott Vater, wie Tiek sagt, „in Art eines strengen, doch herablassenden Superintendenten" auf Erden, in Begleitung von zwei Engeln, umherspazirt und die Kinder Adams im Lutherischen Catechismus examinirt, ihnen die Gebote und den Glauben abfragt, von Kain und seiner Rotte aber übel empfangen wird, worüber Eva schilt:

„Ey, reicht ir denn an diesem end
Vnserm Hergott die linke hend?
Zieht auch eure hütlein nit ab,
Wie ich euch vor geleret hab,
Jr groben filz an zucht vnd ehr?

Seine tragischen Momente kommen oft sehr drollig heraus, oft aber ergreift auch gerade ihre kindische Natürlichkeit und kann immerhin der Aufführung innige Wärme gegeben haben.

Selbst in die Moralitäten wußte er Bewegung und Frische zu bringen, allerdings oft auf derb handgreifliche Weise und sehr gegen den abstracten Geist dieser Gattung. So wird in der „Comedia, darin *Pallas* die Tugend, Venus die Wollust verficht," der

Herold mit dem Teufel handgemein. Epicurus, der unter vielen mythologiſchen Figuren als ein lächerlicher Lehrer der Wolluſt erſcheint, wird, auf Kaiſer Karls V. Richterſpruch, vom Satan — der ihn vorher ſo ſorglich gepflegt, ihm einen Huſtenanfall mit Speck vertrieben u. ſ. w. — zuletzt übergelegt und Cacus pritſcht ihn unendlich lange nnd ſingt ein moraliſches Lied dazu, worin folgende Strophe von der Höhe der ſittlichen Anſchauung des Hans Sachs ein merkwürdiges Zeugniß giebt:

„Derweil die ſelig Tugend iſt
Ir ſelb Belonung alle friſt
So helt man ſie billich in ehr,
Ob ſchon kein Gott noch Himmel wer.“

Auf dem Gebiete des derben Volkshumors und ehrbarer Schelmerei iſt Hans Sachs am meiſten zu Haus, darum hat er auch das Faſtnachtſpiel auf ſeine eigenthümliche Höhe gebracht. Er gab ihm lebhaftere Bewegung, der Handlung oft unerwartete und höchſt komiſche Wendungen, wie man ſie in der „Jung Wittfraw Franziska“, im „ſchwangren Bauern mit dem Füllen“, im „fahrendt Schüler mit dem Teufelspom“, in „der Teufel nimmt ein altes Weib zur Ehe“ und vielen andern findet.

Derb und ungeſchlacht geht es auch bei ihm her, Prügeleien und grobe Anſtößigkeiten ſind die Hauptwürze dieſer Schwänke, aber ſie erſcheinen doch bei ihm mit einer Art von unbefangenen Natürlichkeit, und wie in ſeinen Tragödien, läuft auch in ſeinen Poſſen Alles auf eine geſunde Moral hinaus. Er züchtigt die Thorheit der Zeit durch alle Stände hindurch, und weiß ihr ſelbſt in Geſtalten der Wirklichkeit ſymboliſche Bedeutung zu geben.

Wie ſinnreich iſt ſein Schwank „das Narrenſchneiden“, und wie luſtig mag es doch ausgeſehen haben, wenn der Kranke (den wir heut zu Tage den Zeit-

geist nennen würden) mit dem geschwollenen Bauche auf der Bühne niedergesetzt wurde, der Knecht des Arztes ihm ein Handtuch um den Hals wirft, ihn daran festhält und der Doktor nun dem quiekenden Patienten den Bauch aufschneidet und mit der Zange alle Untugenden, in der Gestalt kleiner Narrenpuppen, hervorholt und commentirt; zuletzt auch noch das Nest voll des Nachwuchses von kleinen Närrchen herausschneidet, dem erleichterten Kranken den Bauch wieder zunäht und ihn mit heilsamen Verhaltungsregeln entläßt! —

Quieken und Schreien bei den unerschöpflichen Prügelaustheilungen. Aber trotz alle dem ahnte die Schauspielkunst hier zuerst den Umfang ihrer Selbstständigkeit. Dieses erste Aufleben des intensiv dramatischen Lebens, sagt Devrient, ging von der Volksbühne aus, die aus dem unbefangenen Triebe: die Natur nachzuahmen, entstanden war. Kein Gelehrter hatte sich noch mit ihr befaßt, Leute aus dem Volke waren ihre Schauspieler und Dichter.

Volksthümliche Individualität war jeder darin vorkommenden Person, von Gott Vater bis abwärts zum Schalksnarren, aufgeprägt, und den Einfältigen und Unmündigen hatte sich das Geheimniß des dramatischen Lebens offenbart, das den Weisen des geistlichen und gelehrten Dramas verborgen geblieben war.

Es war dem volksthümlichen Drama nur darum zu thun: Menschen und menschliche Zustände darzustellen, und darum ging es überall von der Natur aus.

Seit Hans Sachs fuhr die Volksbühne fort, ihre weitere Gestaltung wesentlich auf die Schauspielkunst zu stellen, und alle Vortheile, welche das Mysterium von seiner reichen Ausbildung des scenischen Effekts gezogen hatte, unbeachtet zu lassen.

Die Faſtnachtsſpiele wurden nun in den Wirthshäuſern und Herbergen abgehalten, nicht mehr im Herumziehen. Man zimmerte ein erhöhtes Podium, und brauchte kaum mehr Scenerie, als einen Vorhang im Hintergrunde.

Das erſte Schauſpielhaus wurde in Nürnberg im Jahre 1550 erbaut. Augsburg folgte bald darauf nach.

Dieſe Häuſer waren nur auf den Sommer und gutes Wetter eingerichtet, der amphitheatraliſche Zuſchauerraum ohne Dach. Man ſpielte bei Tageslicht, und die Zuſchauer waren von den Tragödien her gewohnt, im Freien zu ſitzen, auch wohl einen kleinen Regen nicht zu ſcheuen. Damit dieſer aber das Spiel nicht unterbreche, war die Bühne bedacht, ein Vorzug, den ſich die Reichen und Vornehmen unter den Zuſchauern zu Nutzen machten und ſich das Recht verſchafften, zu beiden Seiten auf der Vorderbühne Seſſel einzunehmen.

Das Theater ſelbſt hatte vor dem größeren Bühnenraum eine niedrigere Vorderbühne, faſt wie die Orcheſtra der Alten, den Vortheil des ungleichen Bodens hatte man alſo doch von der Myſterienbühne herübergenommen. Auf dieſer Vorderbühne mögen auch wohl die Zwiſchengeſänge, welche von Meiſterſängern aufgeführt wurden, gehalten worden ſein.

An Decorationen und ſonſtigen Apparaten ſcheint dagegen dieſe Bühne nichts beſeſſen zu haben. Aus den Tragödien und Comödien, welche dort aufgeführt worden ſind, geht die größte Dürftigkeit der Einrichtung hervor. Einen Vorhang, der die ganze Bühne verhüllte, hatte dies Theater ſo wenig, als die Myſterienbühne, beim Beginn der Acte traten die Perſonen auf, und gingen am Ende wieder ab; das Drama hatte auch das Bedürfniß noch nicht, inmitten einer Situation zu beginnen oder zu ſchließen.

Mit diesen Theatern in Nürnberg und in Augsburg waren denn also der Schauspielkunst feste Stätten gegeben, sie war in den wichtigsten deutschen Städten mit Grund und Boden eingebürgert.

Es ist wohl kein Zweifel, daß an diesem wichtigen Ereigniß Hans Sachs einen großen Antheil hatte, wie wir uns überhaupt seinen Einfluß auf die Bürgerspiele des sechszehnten Jahrhunderts als maßgebend zu denken haben.

Er schrieb von 1517 an, über 50 Jahre lang, für die Volksbühne, und in den letzten Lebensjahren muß seine Autorität wenigstens noch viel gewirkt haben. Die ungemeine Verbreitung seiner Gedichte weckte Nachahmung und beförderte die Theaterlust in allen, selbst in den kleinsten Städten, und die wandernden Handwerker, deren wohl keiner im sechszehnten Jahrhundert die kunstreiche Stadt Nürnberg unbesucht ließ, wurden artistische Colporteurs und brachten die hier gewonnene Theaterpraxis überall hin.

Daß die Volksbühne sich auch an den Bewegungen der Reformationszeit betheiligte, lag in ihrer Natur. Hans Sachs, ein warmer Anhänger Luther's, blieb darin nicht zurück. Am stärksten aber trat dieser Kampf in den schweizerischen Fastnachtspielen hervor. Zu Basel führte Pamphilius Gengenbach 1515 bis 1517 seine Fastnachtspiele gegen das Pabstthum auf; zorniger noch eiferte der Berner Maler Nicolaus Manuel gegen Todtenmessen, Ablaß, Pabstthum u. s. w. mit energischen Versen. In dem Spiele: „Wie die Meß in tödtlicher und schwerer Krankheit liegt" bediente er sich gar — ein seltenes Beispiel — der Prosa, wohl um sich noch zwangloser und populärer äußern zu können.

Der Aufführung dieser Stücke, welche 1522 und sofort in Bern, in der Krüzgasse, stattfanden, schreibt,

der Chroniſt außerordentlichen Einfluß auf den Beitritt Berns zur Reformation zu.

Auch über den Bauernkrieg haben wir einige gedruckte Stücke, und es iſt gar nicht zu berechnen, wie viele deren geſchrieben und aufgeſchrieben ſein mögen, da man die allerwenigſten davon nur gedruckt hat. Aus der Lückenhaftigkeit der Nachrichten, wie ſie bis jetzt über die Comödiantenzünfte aufgedeckt ſind, erhellt nur, daß nächſt den großen, tonangebenden Städten Nürnberg, Augsburg, Straßburg, auch in Heidelberg eine Verbindung beſtanden hat, an deren Spitze ein Steinmetz, Thomas Schmid, geſtanden, der 1578 vor dem Pfalzgrafen Ludwig eine Comödie von „Tobias" aufgeführt; daß in Corbach ein Buchbinder Pfeilſchmidt, in Tübingen 1593 ein Bürger, Namens Hans Pfiſter, einer „ehrbaren Geſellſchaft von Faſtnachtſpielern" vorgeſtanden. Der Nachrichten von einzelnen Bürgerſpielen dagegen haben wir genug, von Königsberg und Danzig herab, in Mecklenburg, der Mark, Schleſien, Magdeburg, Sachſen, dem Reich und den Rhein hinauf bis in die Schweiz.

Daß in Wien die Luſt an theatraliſchen Spielen nicht minder lebhaft geweſen, verſteht ſich von ſelbſt. Außer den Weihnachts- und Oſterſpielen waren dort die Faſtnachtſpiele in vollem Schwunge, und gewiß waren die des Hans Sachs ſehr beliebt, da man auch ſeine Tragödien dort kannte und die „von den ſechs Kempfern" 1568 in der Rathsſtube aufgeführt wurde. Die Faſtnachtſpiele aber mögen in Wien wohl mit ganz beſonderen Uebermuthe dargeſtellt worden ſein, denn der ehrbare Wolfgang Schmelzle eifert heftig dagegen, als eine unſittliche Unterhaltung, und verſucht deshalb mit ſeinen Schulſpielen einen anſtändigeren Ton einzuführen.

Auf dem Rathhauſe, auch im bürgerlichen Zeug-

Hause, das größeren Raum darbot, fanden im Laufe des sechszehnten Jahrhundert und bis zum Jahre 1604 auf Kosten des Magistrats vor geladenen Zuschauern mehrmalige Schauspiele statt. Hier treffen wir die Spuren der Gauklerbanden, der Landfahrer, Singer, Springer und Possenreißer wieder an. Mit Künsten, die sie von dem niederländischen Theater gelernt, das unter spanischem und französischem Einfluß eine besondere Ausbildung empfing, fingen sie an, sich auf's Neue beliebt zu machen, und wurden deshalb „niederländische Comödianten", auch schlechtweg „Niederländer" genannt.

Von einer Vorstellung im Jahre 1529 sagen die Wiener Magistratsberichte, sie seien von den Stipendiaten der Rosenburse, von Niederländern und anderen Fremden und von den Schülern und Singerknaben des St. Stephan aufgeführt worden. Im Jahre 1661 fand wieder in der Rathsstube ein Schauspiel mit niederländischen Personen statt, und bald darauf wird ihrer wieder erwähnt: „niederländische Spielleute, welche mit Knaben schön Sprünge machen".

Der Wiener Magistrat hatte also für seine theatralischen Belustigungen die Hülfe jener Landfahrer, Springer, Reimsprecher und Schalksnarren in Anspruch genommen, wie die Mysterien dies schon früher gethan, und wie dies bei den Bürgerspielen nicht selten vorgekommen sein mag.

Indessen behielten diese doch immer ihre bestimmte und eigene Organisation und ihre dilettantische Umständlichkeit. Adam Puschmann, ein Schüler des Hans Sachs, auch Schuster und Meistersänger, der die Nürnberger Kunst nach Breslau brachte, giebt uns darüber erwünschte Auskunft.

Behufs der Aufführung seiner „großen Comödia von dem frummen Altvater und Patriarchen Jakob und von seinem lieben Sohne Joseph zusammt seinen

Brüdern, die ganze vollkommene Historia kurz begriffen und auf's längst in vier Stunden zu agiren", hat er eine ausführliche „Vermahnung an die christlichen Leser und die Actores" erlassen, aus welcher uns überall die vorherrschende Sorgfalt für das Schauspielerische der Aufführung hervorgeht. Das Kostüm, als ein integrirender Theil der mimischen Darstellung, behandelt er ausführlich.

Drollig ist, daß er die Vorsicht empfiehlt: der hier verzeichnete Habitus müsse zuvor, ehe man die Comödie agirt, herbeigeschafft werden. Er mag wohl erlebt haben, daß, wenn das Schauspiel beginnen sollte, es noch am Nothwendigsten fehlte, die Comödianten noch in größter Verwirrung durch die Stadt rannten, um zusammenzuborgen, was nur irgend aus der Noth helfen konnte. Er schreibt darum für sein Stück vor:

1. Die Brüder Josephs müssen einerlei Röcke und Hüte, auch Hirtenstäbe haben.

2. Jakob muß einen Jakobshut und Rock haben, darzu einen schönen großen langen grauen Bart und Haar.

3. Der Engel Gottes muß seinen englischen Sonnenschein und gelbe krause Haare haben.

4. König Pharao muß ein schöne güldene Krone, schönen Scepter, auch einen schönen königlichen Bart haben, ohne die königlichen Kleider.

5. Die Hofleute Pharaonis sowohl, als Josephs Brüder müssen mancherlei schöne Bärte haben, ohne die anderen schönen Kleider.

6. Joseph muß einen schönen bunten Rock, auch solcher Farbe, auch mehrer Theil roth, einen zerrissenen Rock haben.

Solcher Ordinat und Habitus und anders Mehres, so zu der Comödia gehörig, muß auf der Consorten Unkosten besorgt werden, soferne man diese Comödia ohne Spott agiren will.

Aus dieſer letzten Vorſchrift kann man auf das Societätsverhältniß dieſer Bürgerſpiele ſchließen. Puſchmann hat zum Theil aus dem Antheil am Erlös der Aufführungen ſeiner Stücke in Breslau und anderen ſchleſiſchen Städten, von 1580 an, ſeinen Unterhalt gezogen. Er giebt an, daß, obſchon ſein Stück 44 Perſonen habe, es doch mit 18 könne geſpielt werden, wenn dieſe ſich öfters umkleideten und andere Perſonen daneben vertreten, „welches auch den Conſorten zu beſſerem Nutz gereichet, indem ſie das Einkommen in wenige Theile mit beſſerem Nutz, als in viele Theile mögen austheilen; könnte auch eine beſſere Einigkeit unter wenig Perſonen als unter vielen erhalten werden, denn es gehet gemeiniglich nach dem alten Sprichworte: viel Köpfe, viel Sinne, mehr Hirten, übler gehütet; denn unter ſo vielen Perſonen geht es ſelten einig zu.“

Wenn es alſo damals auch noch keine Couliſſen gab, an Couliſſenfehden ſcheint es nicht gefehlt zu haben.

Wie ſchon Hans Sachs' Stücke zeigen, waren die größeren Spiele in drei bis zehn Acte abgetheilt. Da man keinen Vorhang hatte, ſo blieb die Bühne im Zwiſchenacte leer, die Zeit aber nicht unausgefüllt. Puſchmann erklärt, er habe darum „nach Ausgang des Actes verzeichnet: Instrumentum, daß man alsbald auf ein Inſtrument ſchlagen ſoll“ — vermuthlich auf eine Laute — „ſo lange als die Nothdurft erfordert, bis die Perſonen ſich in habitum ſchicken und eingehen und anfangen zu reden. Oder anſtatt des Inſtruments, woferne Meiſterſänger dieſe Comödia agirten, mag man die Geſänge ſingen, welche zu dieſer Comödia componirt worden.“

Noch einen Blick läßt uns Puſchmann auf die hie und dort zu jener Zeit vorkommende Zuſammenſetzung des Perſonals finden, indem er ſagt: „Ferner

soll ein jeder Actor auf Personen sehen, welche zu der Action wohl tüchtig sind, also daß das Aussprechen der Wörter mit den Gestibus concordire; denn wo solches nicht geschieht, kann leichtlich dem Spiel oder dem Actori sammt den Personen ein vitium entstehen. Auch kann man einem deutschen Spiele leichtlich eine Ungestalt anthun, wenn man zu kleine oder zu große Personen zur Action gebrauchet; denn mit Kindern große und alte Personen zu vertreten, sonderlich in Tragödien, ist nichts werth; denn es giebt eine Unform."

Es scheint also oft schwierig gewesen zu sein, die gehörige Anzahl Erwachsener zu den Spielen zusammenzubringen, und man hat sich mit Lehrburschen behölfen, oder auch mit Schülern, die durch die Schulcomödie schon geübter waren.

Daß die Frauenrollen immer von Knaben gespielt worden sind, wollen wir hier nochmals in Erinnerung bringen.

Püschmann fährt fort: „Darum soll man zu Comödien und Tragödien Personen nehmen, sonderlich welche deutsch gedicht (gedichtet) sein, welche tüchtig und gleichförmig sind. Denn in Tragödien, da man kämpfen soll und kriegs- oder rittermäßige Leute vertreten soll, kann man mit Kindern nimmermehr rechtmäßig oder gleichförmig, sondern nur kindischer und weibischer Gestalt vollzogen werden. Also hat es auch keinen Schein, wenn man mit Kindern will Könige oder ansehnliche Potentaten vertreten."

So sehen wir nun das Volksschauspiel in munterem Wachsthum fortgedeihen, während das Schuldrama seine anfängliche Natur wesentlich verändert und sich einer lebendigeren Förderung des theatralischen Lehrens hingegeben hatte.

Der dogmatische Reformationsstreit, der zwischen den Schulcomödien des südlichen und nördlichen

hause, das größeren Raum darbot, fanden im Laufe des sechszehnten Jahrhundert und bis zum Jahre 1604 auf Kosten des Magistrats vor geladenen Zuschauern mehrmalige Schauspiele statt. Hier treffen wir die Spuren der Gauklerbanden, der Landfahrer, Singer, Springer und Possenreißer wieder an. Mit Künsten, die sie von dem niederländischen Theater gelernt, das unter spanischem und französischem Einfluß eine besondere Ausbildung empfing, fingen sie an, sich auf's Neue beliebt zu machen, und wurden deshalb „niederländische Comödianten", auch schlechtweg „Niederländer" genannt.

Von einer Vorstellung im Jahre 1529 sagen die Wiener Magistratsberichte, sie seien von den Stipendiaten der Rosenburse, von Niederländern und anderen Fremden und von den Schülern und Singerknaben des St. Stephan aufgeführt worden. Im Jahre 1661 fand wieder in der Rathsstube ein Schauspiel mit niederländischen Personen statt, und bald darauf wird ihrer wieder erwähnt: „niederländische Spielleute, welche mit Knaben schön Sprünge machen".

Der Wiener Magistrat hatte also für seine theatralischen Belustigungen die Hülfe jener Landfahrer, Springer, Reimsprecher und Schalksnarren in Anspruch genommen, wie die Mysterien dies schon früher gethan, und wie dies bei den Bürgerspielen nicht selten vorgekommen sein mag.

Indessen behielten diese doch immer ihre bestimmte und eigene Organisation und ihre dilettantische Umständlichkeit. Adam Puschmann, ein Schüler des Hans Sachs, auch Schuster und Meistersänger, der die Nürnberger Kunst nach Breslau brachte, giebt uns darüber erwünschte Auskunft.

Behufs der Aufführung seiner „großen Comödia von dem frummen Altvater und Patriarchen Jakob und von seinem lieben Sohne Joseph zusammt seinen

Brüdern, die ganze vollkommene Hiſtoria kurz begriffen und auf's längſt in vier Stunden zu agiren", hat er eine ausführliche „Vermahnung an die chriſtlichen Leſer und die Actores" erlaſſen, aus welcher uns überall die vorherrſchende Sorgfalt für das Schauſpieleriſche der Aufführung hervorgeht. Das Koſtüm, als ein integrirender Theil der mimiſchen Darſtellung, behandelt er ausführlich.

Drollig iſt, daß er die Vorſicht empfiehlt: der hier verzeichnete Habitus müſſe zuvor, ehe man die Comödie agirt, herbeigeſchafft werden. Er mag wohl erlebt haben, daß, wenn das Schauſpiel beginnen ſollte, es noch am Nothwendigſten fehlte, die Comödianten noch in größter Verwirrung durch die Stadt rannten, um zuſammenzuborgen, was nur irgend aus der Noth helfen konnte. Er ſchreibt darum für ſein Stück vor:

1. Die Brüder Joſephs müſſen einerlei Röcke und Hüte, auch Hirtenſtäbe haben.

2. Jakob muß einen Jakobshut und Rock haben, darzu einen ſchönen großen langen grauen Bart und Haar.

3. Der Engel Gottes muß ſeinen engliſchen Sonnenſchein und gelbe krauſe Haare haben.

4. König Pharao muß ein ſchöne güldene Krone, ſchönen Scepter, auch einen ſchönen königlichen Bart haben, ohne die königlichen Kleider.

5. Die Hofleute Pharaonis ſowohl, als Joſephs Brüder müſſen mancherlei ſchöne Bärte haben, ohne die anderen ſchönen Kleider.

6. Joſeph muß einen ſchönen bunten Rock, auch ſolcher Farbe, auch mehrer Theil roth, einen zerriſſenen Rock haben.

Solcher Ordinat und Habitus und anders Mehres, ſo zu der Comödia gehörig, muß auf der Conſorten Unkoſten beſorgt werden, ſoferne man dieſe Comödia ohne Spott agiren will.

geist nennen würden) mit dem geschwollenen Bauche auf der Bühne niedergesetzt wurde, der Knecht des Arztes ihm ein Handtuch um den Hals wirft, ihn daran festhält und der Doktor nun dem quiekenden Patienten den Bauch aufschneidet und mit der Zange alle Untugenden, in der Gestalt kleiner Narrenpuppen, hervorholt und commentirt; zuletzt auch noch das Nest voll des Nachwuchses von kleinen Närrchen herausschneidet, dem erleichterten Kranken den Bauch wieder zunäht und ihn mit heilsamen Verhaltungsregeln entläßt! —

Quieken und Schreien bei den unerschöpflichen Prügelaustheilungen. Aber trotz alle dem ahnte die Schauspielkunst hier zuerst den Umfang ihrer Selbstständigkeit. Dieses erste Aufleben des intensiv dramatischen Lebens, sagt Devrient, ging von der Volksbühne aus, die aus dem unbefangenen Triebe: die Natur nachzuahmen, entstanden war. Kein Gelehrter hatte sich noch mit ihr befaßt, Leute aus dem Volke waren ihre Schauspieler und Dichter.

Volksthümliche Individualität war jeder darin vorkommenden Person, von Gott Vater bis abwärts zum Schalksnarren, aufgeprägt, und den Einfältigen und Unmündigen hatte sich das Geheimniß des dramatischen Lebens offenbart, das den Weisen des geistlichen und gelehrten Dramas verborgen geblieben war.

Es war dem volksthümlichen Drama nur darum zu thun: Menschen und menschliche Zustände darzustellen, und darum ging es überall von der Natur aus.

Seit Hans Sachs fuhr die Volksbühne fort, ihre weitere Gestaltung wesentlich auf die Schauspielkunst zu stellen, und alle Vortheile, welche das Mysterium von seiner reichen Ausbildung des scenischen Effekts gezogen hatte, unbeachtet zu lassen.

Die Faſtnachtsſpiele wurden nun in den Wirthshäuſern und Herbergen abgehalten, nicht mehr im Herumziehen. Man zimmerte ein erhöhtes Podium, und brauchte kaum mehr Scenerie, als einen Vorhang im Hintergrunde.

Das erſte Schauſpielhaus wurde in Nürnberg im Jahre 1550 erbaut. Augsburg folgte bald darauf nach.

Dieſe Häuſer waren nur auf den Sommer und gutes Wetter eingerichtet, der amphitheatraliſche Zuſchauerraum ohne Dach. Man ſpielte bei Tageslicht, und die Zuſchauer waren von den Tragödien her gewohnt, im Freien zu ſitzen, auch wohl einen kleinen Regen nicht zu ſcheuen. Damit dieſer aber das Spiel nicht unterbreche, war die Bühne bedacht, ein Vorzug, den ſich die Reichen und Vornehmen unter den Zuſchauern zu Nutzen machten und ſich das Recht verſchafften, zu beiden Seiten auf der Vorderbühne Seſſel einzunehmen.

Das Theater ſelbſt hatte vor dem größeren Bühnenraum eine niedrigere Vorderbühne, faſt wie die Orcheſtra der Alten, den Vortheil des ungleichen Bodens hatte man alſo doch von der Myſterienbühne herübergenommen. Auf dieſer Vorderbühne mögen auch wohl die Zwiſchengeſänge, welche von Meiſterſängern aufgeführt wurden, gehalten worden ſein.

An Decorationen und ſonſtigen Apparaten ſcheint dagegen dieſe Bühne nichts beſeſſen zu haben. Aus den Tragödien und Comödien, welche dort aufgeführt worden ſind, geht die größte Dürftigkeit der Einrichtung hervor. Einen Vorhang, der die ganze Bühne verhüllte, hatte dies Theater ſo wenig, als die Myſterienbühne, beim Beginn der Acte traten die Perſonen auf, und gingen am Ende wieder ab; das Drama hatte auch das Bedürfniß noch nicht, inmitten einer Situation zu beginnen oder zu ſchließen.

Mit diesen Theatern in Nürnberg und in Augsburg waren denn also der Schauspielkunst feste Stätten gegeben, sie war in den wichtigsten deutschen Städten mit Grund und Boden eingebürgert.

Es ist wohl kein Zweifel, daß an diesem wichtigen Ereigniß Hans Sachs einen großen Antheil hatte, wie wir uns überhaupt seinen Einfluß auf die Bürgerspiele des sechszehnten Jahrhunderts als maßgebend zu denken haben.

Er schrieb von 1517 an, über 50 Jahre lang, für die Volksbühne, und in den letzten Lebensjahren muß seine Autorität wenigstens noch viel gewirkt haben. Die ungemeine Verbreitung seiner Gedichte weckte Nachahmung und beförderte die Theaterlust in allen, selbst in den kleinsten Städten, und die wandernden Handwerker, deren wohl keiner im sechszehnten Jahrhundert die kunstreiche Stadt Nürnberg unbesucht ließ, wurden artistische Colporteurs und brachten die hier gewonnene Theaterpraxis überall hin.

Daß die Volksbühne sich auch an den Bewegungen der Reformationszeit betheiligte, lag in ihrer Natur. Hans Sachs, ein warmer Anhänger Luther's, blieb darin nicht zurück. Am stärksten aber trat dieser Kampf in den schweizerischen Fastnachtspielen hervor. Zu Basel führte Pamphilius Gengenbach 1515 bis 1517 seine Fastnachtspiele gegen das Pabstthum auf; zorniger noch eiferte der Berner Maler Nicolaus Manuel gegen Todtenmessen, Ablaß, Pabstthum u. s. w. mit energischen Versen. In dem Spiele: „Wie die Meß in tödtlicher und schwerer Krankheit liegt" bediente er sich gar — ein seltenes Beispiel — der Prosa, wohl um sich noch zwangloser und populärer äußern zu können.

Der Aufführung dieser Stücke, welche 1522 und *sofort* in Bern, in der Krüzgasse, stattfanden, schreibt,

der Chroniſt außerordentlichen Einfluß auf den Beitritt Berns zur Reformation zu.

Auch über den Bauernkrieg haben wir einige gedruckte Stücke, und es iſt gar nicht zu berechnen, wie viele deren geſchrieben und aufgeſchrieben ſein mögen, da man die allerwenigſten davon nur gedruckt hat. Aus der Lückenhaftigkeit der Nachrichten, wie ſie bis jetzt über die Comödiantenzünfte aufgedeckt ſind, erhellt nur, daß nächſt den großen, tonangebenden Städten Nürnberg, Augsburg, Straßburg, auch in Heidelberg eine Verbindung beſtanden hat, an deren Spitze ein Steinmetz, Thomas Schmid, geſtanden, der 1578 vor dem Pfalzgrafen Ludwig eine Comödie von „Tobias“ aufgeführt; daß in Corbach ein Buchbinder Pfeilſchmidt, in Tübingen 1593 ein Bürger, Namens Hans Pfiſter, einer „ehrbaren Geſellſchaft von Faſtnachtſpielern“ vorgeſtanden. Der Nachrichten von einzelnen Bürgerſpielen dagegen haben wir genug, von Königsberg und Danzig herab, in Mecklenburg, der Mark, Schleſien, Magdeburg, Sachſen, dem Reich und den Rhein hinauf bis in die Schweiz.

Daß in Wien die Luſt an theatraliſchen Spielen nicht minder lebhaft geweſen, verſteht ſich von ſelbſt. Außer den Weihnachts- und Oſterſpielen waren dort die Faſtnachtſpiele in vollem Schwunge, und gewiß waren die des Hans Sachs ſehr beliebt, da man auch ſeine Tragödien dort kannte und die „von den ſechs Kempfern“ 1568 in der Rathsſtube aufgeführt wurde. Die Faſtnachtſpiele aber mögen in Wien wohl mit ganz beſonderen Uebermuthe dargeſtellt worden ſein, denn der ehrbare Wolfgang Schmelzle eifert heftig dagegen, als eine unſittliche Unterhaltung, und verſucht deshalb mit ſeinen Schulſpielen einen anſtändigeren Ton einzuführen.

Auf dem Rathhauſe, auch im bürgerlichen Zeug-

lung derselben in verschiedene Haufen, wie der Diaconus Criginger bei Aufführung seines „Spieles vom reichen Mann und dem armen Lazaro" sie vornahm. Die Angaben darüber klären uns noch über manche Einzelnheit der damaligen Theaterpraxis und ihre Abstammung aus den Mysterien auf. Zu dem ersten Haufen gehört: Actor, welcher die Vorrede der Action recitirt und Alles, was man agirt, ordnet und schaffet. — Argumentator, ein Knabe, welcher die Summa oder Inhalt der Action anzeigt. — Conclusor, welcher am Ende die Action beschleußt. — Deus. — Angelus, welcher die Seel Lazari holet. — Abraham. — Treu Eckard. — Solicitus, ein armer Bürger oder Handwerksmann. — Lazarus. — Zween arme Schüler, die nach Brod laufen. — Kämmerer. — Spittelknecht, der mit Büchsen umgeht, den armen Leuten das Almosen zu sammeln. Meister Hans, der Schneider.

Darneben kann man in diesem ersten Haufen andere stumme Personen, welche zum Agiren, was das Reden betrifft, nit gebraucht werden, allein daß es desto scheinlicher und ansehnlicher sei, verordnen, als: etliche Engelein, welche im Himmel singen sollen. Item die Seel Lazari, ein schön Knäblein, in ein weißes Kittlein angezogen. Auch muß man etliche Personen zu Bettlern haben, welche den armen Lazarum, nachdem er gestorben, erbärmlich zu Grabe schleppen und einscharren.

Der andere Haufe: 1. Nabal, der reiche verdammte Mann. 2. Sarkophilia, des reichen Mannes Weib. 3. primus, 4. secundus, 5. tertius, 6. quartus, 7. quintus frater Nabalis. 8. Conviva, ein geladener Gast. 9. Syrus. 10. Dromo. 11. Davus, des reichen Mannes drei Knechte. Küchenmeister, Jäger, Fischer, Weidmann, Tischdiener, Koch, Kellner, Stocknarr, Schließerin, Ancilla.

trat dieſe Neigung lebhaft hervor. Die rifeige Frömmigkeit der Bevölkerung fand eine Art von Heiligung für ſich in Aufführung der bibliſchen Geſchichten. Ja, wie die Gemeinden wohl Bilder und andere Kunſtwerke in ihren Kirchen zu ſtiften pflegen, ſo ſtifteten im ſechszehnten und ſiebzehnten Jahrhundert einzelne Dorfſchaften große Paſſionsaufführungen, welche an einigen Orten durch ganze Generationen hindurch mit religiöſer Treue bis auf den heutigen Tag erhalten worden ſind.

In der zweiten Hälfte des ſechszehnten Jahrhunderts jedoch ſollte auch in den katholiſchen Städten das Myſterium wiederbelebt werden, wenn gleich nicht in der früheren Oeffentlichkeit und nicht in der alten Unſchuld.

Die Jeſuiten waren es, dieſe eifrigen und klugen Kämpfer für die alte Herrlichkeit der bedrohten Kirche, welche, ſobald ſie in Deutſchland Fuß gefaßt hatten, die alte Bundesgenoſſin der Kirche, die dramatiſche Kunſt, ſchnell zur Dienerin ihrer Pläne machten. Auf allen ihren Convictorien in Wien, Prag, Breslau, Paſſau, Ingolſtadt, München, Salzburg, Inſpruck, Mainz u. ſ. w. richteten ſie in ihren lateiniſchen und deutſchen Schulcomödien das Myſterium in neuen Formen wieder auf, und ſtellten durch großen theatraliſchen Pomp, Verwandlungen und Maſchinenſtücke die äußere Aermlichkeit der proteſtantiſchen Schulcomödien ſehr in Schatten, welche großentheils extra habitum, d. h. ohne allen coſtümartigen Aufputz, geſpielt wurden. Sie würzten die geiſtlichen Stoffe durch üppige mythologiſche Vorſpiele, Zwiſchenſpiele, Unterſpiele und Nachſpiele, die zum Erſatz für die Parallelſtellen des alten Teſtaments dienten, welche ſonſt in die Myſterien ſtammenden Antheil der Muſik zu operuhaftem Reize. So zogen ſie beſonders die empfängliche Jugend lebhaft an, und manche

Gottesförchtigen Tobiae, durch Georg Gotthart, Burger vnd Eisenkremer in Solothurm Componiret vnd von einer Ehrsamen Burgerschafft derselben öffentlich agiret vnd gespilt worden den 23 und 24 tag Aprilis Anno 1617.

Zunächst ist dem Stücke das Urtheil des städtischen Censors vorgedruckt: daß nichts gegen die katholische Religion darinnen sei. Dann sind drei Mitglieder des Altrathes als Deputirte zur Veranstaltung des Spieles namhaft gemacht, der Superintendent der Schulen, des Autors Sohn, „welcher das Spiel versiert", d. h. geleitet hat und endlich sämmtliche 150 Darsteller der Rollen, unter denen nicht nur Geistliche, sondern auch Mitglieder des Raths sich befinden. Der Autor läßt sich in der Vorrede noch dankbar gegen seine Actores aus: „vorauß die geistlichen, auch die weltlichen, dann sie sich zmertheils so fleissig, eiffrig und embsing im handel geschickt handt, die Sprüch recht vnd wol gerecitirt, die Actiones lustig vertretten, insonderhett welche fürneme Ständt gsen hendt, sich keine mühe noch kosten thuren (dauern) lassen, gar herrlich vnd stattlich sich mit der Aparath vnd Bekleidung grist (gerüstet) erzeigt vnd versehen hendt, vil mehr vnd stattlicher, weder ich verhoffet hätt; vnd dormit ihre Nam desto länger in gedachtnuß verbliben, hab ich dieselbigen, sambt jedese Standt sein ordenlich hie harstellen und trucken lassen."

Daß die Fürsten den Bürgerspielen nur einen lässigen Antheil zugewandt, geht aus mancherlei Zeugnissen hervor. So schreibt der Dresdner Hofbalbierer Melchior Meyer im Juli 1613 seinem Churfürsten und erinnert ihn, daß er vor ihm und seiner Gemahlin und gnädigen Frau Mutter, mit Personen aus der Stadt, die Historia von dem Amadis auß Frankreich, seine Ankunfft vnd wieder Erkenntnuß Seiner Eltern Comoedienweiß Ins Werkh gerichtet

habe vnd bittet: der gantzen Compagnie und geſellſchaft dieſer Comedy eine Recompens vnd Ergetzlichkeit reichen zu laſſen, damit dieſe Perſohnen, welche ſich ſchon vergangene Faſtnacht in der Bawern-Comedy brauchen laſſen, hinwiederum ſich willigk finden laſſen, wenn ſolches zu Ander-Zeitt von Seiner Churfürſtlichen Gnaden gnädigſt begehret würde.

Der Churfürſt reſolvirt darauf erſt im December: ihnen ſämmtlich für dieſe Vorſtellungen 50 gantzer Thaler zu reichen.

Bis in die ſchweren Zeiten des dreißigjährigen Krieges blieben alle Städte von academiſchen und Bürgerſpielen belebt. In den Sälen der Schulen, Univerſitäten und Rathhäuſer nicht allein werden die Bühnen aufgeſchlagen, auch auf dem Schützenhofe, auf offenem Markte ſpielt man, und in feuriger Begeiſterung bemerkt man die academiſche Jugend an der Spitze dieſer theatraliſchen Bewegung. Den Bürgercomödianten werden zu ihren Spielen vom Magiſtrat oder Hofe Kleider geborgt oder geſchenkt, oft iſt ihnen ein Faß Bier als Extrabelohnung für ihre Kunſtleiſtung ausgemacht. Von allen Seiten wurden die dramatiſchen Spiele gefördert, ohne ſie giebt es kein heiteres, kein ernſtes Feſt. Um die Faſten- und Oſterzeit blieben die Aufführungen meiſtens geſammelt, der Schulcomödie beſonders der Gregoriustag geweiht.

Devrient faßt das Angedeutete folgendermaßen kurz zuſammen:

So hatte die Reformation der Schauſpielkunſt einen unleugbaren Aufſchwung gegeben, die Annäherung und Verbindung der gelehrten und volksthümlichen Elemente bewirkt. Sollte dieſes Ergebniß bloß der gemeinſamen Parteiregung zuzuſchreiben ſein? Sollte es nicht tieferliegende Urſachen haben?

Blicken wir nur auf den bisherigen Entwickelungs-

gang zurück, auf die abhängige, leblose Darstellung des Menschen im Kirchendrama. Erinnern wir uns, daß — gleichlaufend mit der reformatorischen Bewegung — das Drama sich von der religiösen Anschauung und kirchlichen Hingebung, zur sittlichen That, zur zurechnungsfähigen Individualität entwickelt hatte; daß mit dem Momente, wo in Hans Sachs diese Entwickelung sich vollendete, auch die Schauspielkunst zuerst selbstständiges Leben gefühlt und seitdem, im Schooße der Reformation, immer mehr entfaltet hatte.

Geht aus alle dem nicht hervor, daß die Idee der sittlichen Freiheit und individuellen Selbstständigkeit für die künstlerische Auffassung und Darstellung menschlicher Zustände besonders befruchtend sei?

Der Fortgang der Geschichte wenigstens wird uns zeigen, daß die wesentliche Fortbildung der dramatischen Kunst in protestantischen Ländern, durch protestantische Dichter und protestantische Schauspieler geschieht.

Und was war, indessen so das volksthümliche Drama fortlebte, mit den geistlichen Spielen geworden?

Sie waren verfallen.

Schon zu Anfang des Jahrhunderts hatte die reformatorische Bewegung die öffentlichen Aufführungen zerstört, die wirkliche Kirchentrennung machte bei den Parteibewegungen in den Städten gemischter Confession, ihre Fortdauer unmöglich. Selbst in ganz katholischen Städten konnten sie sich nicht im alten Glanze der Oeffentlichkeit halten. Die Zeit des Kinderglaubens war vorüber. Das Mysterium floh aus dem Gewirr der Städte und zog sich in den engen Bezirk abgelegener Thäler zurück, zu dem einfachen Gebirgsvolke, das, unwandelbar in Sitte und Glauben, die heiligen Spiele in voller Naivetät bewahren konnte.

Der dramatische Kunsttrieb des Mittelalters war auch in den Bauern erwacht. In der Schweiz, in Schwaben, besonders aber in Tyrol und Oberbayern

trat dieſe Neigung lebhaft hervor. Die eifrige Frömmigkeit der Bevölkerung fand eine Art von Heiligung für ſich in Aufführung der bibliſchen Geſchichten. Ja, wie die Gemeinden wohl Bilder und andere Kunſtwerke in ihren Kirchen zu ſtiften pflegen, ſo ſtifteten im ſechszehnten und ſiebzehnten Jahrhundert einzelne Dorfſchaften große Paſſionsaufführungen, welche an einigen Orten durch ganze Generationen hindurch mit religiöſer Treue bis auf den heutigen Tag erhalten worden ſind.

In der zweiten Hälfte des ſechszehnten Jahrhunderts jedoch ſollte auch in den katholiſchen Städten das Myſterium wiederbelebt werden, wenn gleich nicht in der früheren Oeffentlichkeit und nicht in der alten Unſchuld.

Die Jeſuiten waren es, dieſe eifrigen und klugen Kämpfer für die alte Herrlichkeit der bedrohten Kirche, welche, ſobald ſie in Deutſchland Fuß gefaßt hatten, die alte Bundesgenoſſin der Kirche, die dramatiſche Kunſt, ſchnell zur Dienerin ihrer Pläne machten. Auf allen ihren Convictorien in Wien, Prag, Breslau, Paſſau, Ingolſtadt, München, Salzburg, Inſpruck, Mainz u. ſ. w. richteten ſie in ihren lateiniſchen und deutſchen Schulcomödien das Myſterium in neuen Formen wieder auf, und ſtellten durch großen theatraliſchen Pomp, Verwandlungen und Maſchinenſtücke die äußere Aermlichkeit der proteſtantiſchen Schulcomödien ſehr in Schatten, welche großentheils extra habitum, d. h. ohne allen coſtümartigen Aufputz, geſpielt wurden. Sie würzten die geiſtlichen Stoffe durch üppige mythologiſche Vorſpiele, Zwiſchenſpiele, Unterſpiele und Nachſpiele, die zum Erſatz für die Parallelſtellen des alten Teſtaments dienten, welche ſonſt in die Myſterien ſtammenden Antheil der Muſik zu operuhaftem Reize. So zogen ſie beſonders die erregbare Jugend lebhaft an, und manche

Wiederbekehrung zur katholischen Kirche hat mit Freibillets zu diesen glanzvollen Spielen begonnen.

Durch diese Jesuitencomödien wurde der reiche Strom der spanischen dramatischen Poesie durch die Niederlande nach Deutschland geleitet. Lope de Vega hatte die heiligen Spiele (autos sacramentales) auf einen glanzvollen Gipfel gebracht, die Gattung der Moralitäten, durch Calderon zu Anfang des siebzehnten Jahrhunderts zu phantastischer Seltsamkeit getrieben, wurde zur Fundgrube für die Jesuitenspiele, und war bestimmt, später einen großen Einfluß auf die deutsche Bühne überhaupt auszuüben.

So sehen wir denn, als das sechszehnte Jahrhundert sich zu Ende neigt, alle Stände unsers Vaterlandes in lebhafter Betheiligung an theatralischen Darstellungen. Geistliche und Gelehrte, Bürger und Bauern, Studenten und Schüler, alles dichtet und spielt Comödie. Die andächtige Hingebung in den Bauernspielen, der propagirende Eifer der Jesuitencomödie, die Begeisterung der academischen Jugend, die zünftige Gliederung der Bürgercomödianten, alles dies erscheint so wohlthätig und nährend für das theatralische Leben, und dennoch — in welch armseliger Gestalt steht das deutsche Drama, steht die deutsche Schauspielkunst den andern gebildeten Nationen gegenüber!

Das spanische Theater hatte das kirchliche und ritterliche Leben seines Mittelalters rein bewahrt und seine vollkommene nationale Ausbildung schon zur herrlichsten Blüthe gebracht. Gegen die Einflüsse der gelehrten Dichter und ihrer Nachahmungen der Antike hatten dichtende Schauspieler wie Lope de Rueda, Alonso de la Vega, Pedro Navarro und Andere, das volksthümliche Drama rüstig vertheidigt, bis bedeutende Dichter wie Argensela, Cervantes und Lope de Vega, den Triumph desselben

vollendeten. Die Schauſpielkunſt hatte ſich ſchon zu voller Höhe aufgeſchwungen, die Theatereinrichtung mit Decorations- und Maſchinenweſen und Coſtümpomp hielt mit Frankreich und Italien Schritt.

In dieſen beiden Ländern war das Drama den unbequemen religiöſen Fragen, welche Deutſchland durchwühlten, aus dem Wege gegangen. Nicht überzeugungsſtark genug, um wie Spanien das Mittelalter feſtzuhalten und auszubilden, nicht gewiſſenhaft genug, um wie in Deutſchland das ganze Nationalglück für die erkannte neue Wahrheit in die Schanze zu ſchlagen, hatte man ſich in das Gebiet abgeſonderter Gelehrſamkeit, auf die Bewunderung des antiken Drama's geworfen und ließ das mittelalterliche fallen. Für Gott Vater, die Heiligen, Engel und Teufel wurden nun die olympiſchen Götter und Heroen auf der Bühne heimiſch.

In Italien ließen ſchon ſeit Anfang des ſechszehnten Jahrhunderts Triſſino, dann Rucellai und Torquato Taſſo Tragödien, Bibiena, Machiavelli und Arioſto Comödien nach antiken Muſtern aufführen, die aber nur vorübergehende Senſation unter den Gebildeten erregten. Tiefer griff der Geſchmack an Guarini's und Taſſo's Schäferſpielen, aus denen zu Ende des Jahrhunderts die Oper hervorging und die feingebildeten Höfe Italiens der Bühne gewann. Die letzte große Paſſionsaufführung im Coliſeum zu Rom fand 1549 ſtatt, und obwohl hier und da noch geiſtliche Spiele bis in die Mitte des ſiebzehnten Jahrhunderts aufgeführt wurden, ſo hielt der Geſchmack des Volkes doch vornehmlich an ſeinen improviſirten Maskenſpielen feſt, die, geradewegs von den römiſchen Poſſenſpielen abſtammend, eine außerordentliche, ganz nationale Ausbildung erhalten hatten. Ihre intenſiv komiſche

Kraft sollte großen Einfluß auf das französische, wie auf das deutsche Theater ausüben.

Italien hatte also schon sein nationales Drama in der Doppelgestalt der Oper und des Maskenspieles festgestellt.

In Paris war 1540 im hôtel des Flandres das letzte Mysterium, l'apocalypse de St. Jean aufgeführt worden. Die frères de la passion traten 1548 ihr Theater der neuen Gesellschaft der comédiens ab, welche durch die neue schulgerechte Gattung auch den Gesellschaften der Bazoche und der enfens sans souci den Rang abliefen.

Sie schafften die dreistöckige Mysterienbühne ab, spielten auf plattem Boden, der im Hintergrunde und auf beiden Seiten mit Teppichen behängt war. Die Handlung sollte auf ein enges Gebiet beschränkt, das ganze dramatische Interesse bloß von der poetischen Rhetorik getragen, der Phantasie der Kappzaum angelegt werden. Jodelle, der Vornehmste unter diesen comédiens, entschied 1552 durch seine „gefangene Cleopatra", die mit ängstlicher Treue den antikitalienischen Mustern nachgebildet war, den Sieg des sogenannten classischen Drama's.

Aus den Moralitäten hatte die Schreiberzunft de la Bazoche schon längst eine lebendigere Gattung herausgebildet: die Farce. Sie hatte der Gesellschaft der enfants sans soucis die satyrische Allegorie überlassen und sich immer mehr der Darstellung der Wirklichkeit zugewandt. Ihre geistlichen und historischen Farcen wurden durch komische Episoden dem populären Antheil näher gerückt, andere Arten von Farcen stellten Thorheit und Unrecht der menschlichen Zustände in komischer Weise und mit einer faßlichen Moral vor. Wir treffen hier auf große Aehnlichkeit mit dem Fastnachtsspiele und auf die Grundlagen des modernen Lustspiels.

menſtücke ein. „Dem Bavr mit ſeinem Gevatter Todt“ zündet er hinten Raketen an, weil dieſer ihn nicht zum Gevatter nehmen will u. ſ. w. Der derbe Volkshumor, der bis auf Hans Sachs ungeſcheut genug, aber doch mit einer Art von natürlicher Unbefangenheit und keckem Freimuth, ſein Weſen getrieben, fing nun bei Ayrer nach engliſch-holländiſchen Muſtern an, in gemeine Unverſchämtheit auszuarten.

Das Gebiet des Komiſchen erfuhr überhaupt eine entſchiedene Verwandlung, indem der Luſtigmacher, der bei Hans Sachs noch in mannigfachen Charakteren erſchienen war, ſich jetzt in eine maskenhafte conventionelle Geſtalt zuſammenzog. Das Maskenweſen der altrömiſchen Comödie, welches in die italieniſchen Stegreifſpiele übergegangen war, in Spanien, England und Holland nationale Nachahmungen erzeugt hatte, griff nun auch in Deutſchland Platz. Der Schalksnarr, welcher ſich als Bott (Bote) und als Knecht Rubin in den Myſterien angekündigt hatte, den wir in den Faſtnachtſpielen ſchon als Knecht, als Eulenſpiegel, Eſop, Narren, Hans Wurſt, Hans Hau u. ſ. w. haben ſpuken ſehen, er wurde jetzt als eine beſtimmt erkennbare Figur förmlich eingeſetzt und mit einem Gattungsnamen verſehen, der das, was man von ihm zu erwarten habe, ſogleich außer Zweifel ſtellte. Bei Jakob Ayrer ſtoßen wir zuerſt auf den privilegirten Poſſenreißer nach dem Muſter des engliſchen Clown. Dem alten Stande des Bott oder Knechtes war er nicht entwachſen, aber er hieß nun „der Kurtzweiler Jann Poſſet.“

Was das Gebiet der poſſenhaften Licenz hierdurch an Ausdehnung gewann, das büßte das Gebiet der komiſchen Menſchendarſtellung ein. Die vielgeſtaltige menſchliche Schelmerei, Narrheit und Tölpelei war zu einer einzigen Maske zuſammengeſchrumpft.

Zu all den neuen Reizmitteln, welche der Bühne

rufsschauspieler. Schon 1605 hielt der Herzog Julius von Braunschweig fürstliche Comödianten, ebenso die Churfürsten Sigismund von Brandenburg, Hessen-Cassel, Sachsen ꝛc.

Der Charakter der dramatischen Erzeugnisse änderte sich. Jakob Ayrer zu Nürnberg, Hans Sachs' Nachfolger, schrieb „dreißig ausbündige schöne Comödien und Tragödien, sampt noch andern sechsunddreißig schönen und kurzweiligen Fastnachtsspielen.

Merkwürdig genug ist es, daß der erste Mann von gelehrter Bildung, der für die Volksbühne schrieb, sogleich fremde Muster herbeizog. Ayrer's Stücke zeigen daher allerdings einigen Fortschritt in regelmäßigerer Gruppirung der Handlung und größerer Lebhaftigkeit der Vorgänge, aber die nationale Einfalt und Ehrbarkeit des Hans Sachs war auch dahin.

Durch Gräuel- und Blutscenen sehen wir nun die grausame Lust an Schauderscenen im Publikum geweckt, die theatralische Schaulust durch die Erscheinung von Riesen, Zwergen, wilden Männern, feuerspeienden Drachen und Teufeln, durch Zaubereien, Verkleidungen und Feuerwerke gereizt. Der Teufel wird immer mehr zur possenhaften Figur. In der beliebten Comödia vom „getreuen Ramo des Soldans von Babylon Sohn" treten ihrer drei als Prologus auf und Luzifer fordert das Publikum folgendermaßen zur Ruhe auf:

„Ich mein' zwar nicht daß in der Höll
Wer ein solches gethös vnd geschöll
Als diese Leut anfangen;
Bin schier mit schrecken herein gangen.
Sollen das wolgezogene Christen sein?"

In einem der Fastnachtspiele bläst der Teufel den *Leuten* mit einem Blasebalg hinterrücks die Schel-

menſtücke ein. „Dem Bayr mit ſeinem Gevatter Todt“ zündet er hinten Raketen an, weil dieſer ihn nicht zum Gevatter nehmen will u. ſ. w. Der derbe Volkshumor, der bis auf Hans Sachs ungeſcheut genug, aber doch mit einer Art von natürlicher Unbefangenheit und keckem Freimuth, ſein Weſen getrieben, fing nun bei Ayrer nach engliſch-holländiſchen Muſtern an, in gemeine Unverſchämtheit auszuarten.

Das Gebiet des Komiſchen erfuhr überhaupt eine entſchiedene Verwandlung, indem der Luſtigmacher, der bei Hans Sachs noch in mannigfachen Charakteren erſchienen war, ſich jetzt in eine maskenhafte conventionelle Geſtalt zuſammenzog. Das Maskenweſen der altrömiſchen Comödie, welches in die italieniſchen Stegreifſpiele übergegangen war, in Spanien, England und Holland nationale Nachahmungen erzeugt hatte, griff nun auch in Deutſchland Platz. Der Schalksnarr, welcher ſich als Bott (Bote) und als Knecht Rubin in den Myſterien angekündigt hatte, den wir in den Faſtnachtſpielen ſchon als Knecht, als Eulenſpiegel, Eſop, Narren, Hans Wurſt, Hans Hau u. ſ. w. haben ſpuken ſehen, er wurde jetzt als eine beſtimmt erkennbare Figur förmlich eingeſetzt und mit einem Gattungsnamen verſehen, der das, was man von ihm zu erwarten habe, ſogleich außer Zweifel ſtellte. Bei Jakob Ayrer ſtoßen wir zuerſt auf den privilegirten Poſſenreißer nach dem Muſter des engliſchen Clown. Dem alten Stande des Bott oder Knechtes war er nicht entwachſen, aber er hieß nun „der Kurtzweiler Jann Poſſet.“

Was das Gebiet der poſſenhaften Licenz hierdurch an Ausdehnung gewann, das büßte das Gebiet der komiſchen Menſchendarſtellung ein. Die vielgeſtaltige menſchliche Schelmerei, Narrheit und Tölpelei war zu einer einzigen Maske zuſammengeſchrumpft.

Zu all den neuen Reizmitteln, welche der Bühne

aus dieſen mannigfachen Veränderungen des Volksdrama's erwuchſen, geſellte ſich noch die neue Gattung der engliſchen „Singetſpiele", kleiner Schwänke, welche aus Strophen beſtanden, die fort und fort nach einer einzigen Melodie geſungen wurden, obſchon ſie willkürlich zerſchnitten und den verſchiedenen Perſonen zugetheilt waren.

Doch hatte die Entwickelung des Volksdramas eine andere Richtung eingeſchlagen, als ihr Hans Sachs verheißen hatte. Die erſte Sammlung der von den engliſchen Schauſpielern aufgeführten Stücke erſchien 1624 im Druck: „Engeliſche Comedien und Tragedien, das iſt: Sehr ſchöne herrliche und auserleſene geiſt- und weltliche Comedi und Tragedi Spiel. Sampt dem Pickelhering u. ſ. w." Eines der intereſſanteſten Stücke unter dieſen iſt der Titus Andronicus. Devrient giebt von demſelben folgende Skizze. Schon aus Shakespeare's Bearbeitung deſſelben Stoffes wiſſen wir, daß für uns dieſe von Blut und Gräueln ſtarrende Geſchichte weit eher Schauder und Ekel erregen kann, als „zur Ergetzlichkeit und Erquickung des Gemüthes dienen", in der Abfaſſung aber, welche die engliſchen Comödianten mit ſich führten, werden die entſetzlichen Vorgänge obenein mit einer Art von ſtumpfer Rohheit vorgetragen, die gedankenarme Sprache hat nicht den Shakespeare'ſchen Schwung, welcher ſolchen Thatſachen die Waage hält, Alles iſt platt und brutal.

Am Schluſſe des vierten Actes, da Titus die Söhne der Kaiſerin — welche ſeine Tochter geſchändet und ihr Zunge und Hände abgeſchnitten haben, damit ſie die Namen ihrer Henker weder nennen, noch ſchreiben könne — in ſeiner Gewalt hat, ruft er ſeinen Leuten:

„Holla Soldaten, kommt eilends herauſſer. Kompt hie und haltet mir dieſe beyde ſteiff und feſte. Nun,

ihr ehrvergeſſenen und mörderiſchen Schelme, meynt ihr, daß ich ſo gar von ſinnen kommen bin, daß ich euch nicht kennen ſollte? (ziehet ihnen die Kappe vom Angeſicht). Seyd ihr nicht der Keyſerinnen Söhne und meynet mich verrätherlich vmb mein Leben zu bringen? Aber jetzt habe ich, woran ich mich rechen kann. Bringt mir da alßbald eyer ein, ein ſcharffes Scheermeſſer und ein Schlacht-Tuch herauſſer. Ja, jetzt habe ich ein heimlichen Rath bei mir erdacht, worin ich alle meine Feinde fangen will, vnd meinen Muth wiederumb genugſam an ſie kühlen.

(jetzt kömpt einer, bringet ihm ein ſcharffes Scheermeſſer vnd ein Schlacht-Tuch, er macht das Tuch umb, gleich als wenn er ſchlachten wil)

Gehe auch geſchwinde hin vnd hole ein Gefäß (gehet hin) Und du kom mit denſelben Mörder, den du haſt, hieher, vnd halte jhm ſeine Gurgel herüber, daß ich ſie kan abſchneiden. (Bringt Gefäß) Und kom du hie mit deinem Gefäß, halt es ihme unter die Gurgel vnd fange alles Blut darein.

(Der elteſte Bruder wird erſtlich herüber gehalten, er wil reden, aber ſie halten jhm das Maul zu. Titus ſchneidet jhm die Gurgel halb abe. Das Blut rennet in das Gefäß, legen ihn, da das Blut ausgerennet, todt an die Erden.)

Nun kom du anderer auch heran. Halt jhn ebenſo die Gurgel herüber.)

(Er weigert ſich heftig zum Tode, wil reden, aber ſie halten jhm das Maul zu. Titus ſchneidet jhm die Gurgel, das Blut wird aufgefangen, darnach todt an die Erde gelegt.)

Nun habe ich jhnen die Gurgel beyde halb abgeſchnitten, was ich aber nun geſchlachtet, darüber wil ich ſelber Koch ſeyn, die Häupter will ich gar klein zuhacken vnd ſie in Päſteten backen, worauf ich denn den Keyſer ſampt jhrer Mutter zu Gaſte bitten wil,

vnd alsobald ein Friedens Boten nach dem Keyser schicken. jhr aber nempt alßbald die Cörper und bringet sie mir in die Küchen. — —

Abgesehen von dem Widerwillen, den die brutale Behandlung des scheußlichen Gegenstandes einflößt, muß es zunächst auffallen, daß das Stück noch keinen Fortschritt zur eigentlichen dramatischen Handlung bezeichnet. Es ist immer noch nichts Anderes, als dialogisch vorgeführte Historie. Mit Esther und Haman, Fortunat und dem verlornen Sohn ist es derselbe Fall. Alles geschieht ohne innere Vermittelung, wir sehen eine Kette von bewegten Vorgängen, welche die Spannung des Publikums, die Schaulust, Neugier und Lachlust zu befriedigen suchen, Abenteuer aller Art, ein ewiges Umherirren der Helden und Heldinnen durch alle Länder der Welt, immer neue Gefahren, immer neue Errettungen — aber das Volksdrama verfährt hierbei noch immer wie das Volksmärchen: es stellt die Begebenheiten nebeneinander, und überläßt dem Zuhörer, sich die Entwickelung der Seelenzustände der Personen auszumalen. Es zeigt sie nur auf ihren Gipfeln, in Freude, Schmerz, Zorn oder Verzweiflung. Die Sprache hat ein förmlich wiederkehrendes Schema. Die Personen sagen: „nun will ich dies thun", und nachher: „nun habe ich das gethan". Die eigentliche dramatische Handlung, selbst wenn sie mit aller Umständlichkeit vor den Augen des Publikums geschieht, wie das Gurgelabschneiden im Andronicus, muß erst noch als geschehen gemeldet werden; das Drama konnte von der erzählenden Form nicht loskommen.

Unsere heutigen Puppenspiele haben ganz natürlich immer noch diese Sprache, denn die Marionette hat kein inneres dramatisches Leben, es muß Alles von ihr ausgesagt werden, und die Schauspieler zu Anfang des siebzehnten Jahrhunderts hatten noch das Wesen

der Marionetten und wurden von den Fäden der darzuſtellenden Hiſtorie regiert.

Wenn nun aber durch die engliſchen Comödien das Drama nicht an innerer Entwickelung gewann, an Poeſie und Unſchuld verlor und an Rohheit zunahm, was war es denn, wodurch dieſe neuen Spiele die alten ſo entſchieden in Schatten ſtellten?

Es war die größere Geſchicklichkeit und Sicherheit, die erfahrenere Anwendung aller Hülfsmittel, die ausgebildetere Berechnung der Effekte, kurz es war der hundertfältige Vortheil, den die Profeſſion über den Dilettantismus hat.

Die engliſchen Comödianten gingen geradezu und ausſchließlich darauf aus, dem Publikum zu gefallen.

Die bisher vorherrſchende moraliſche Tendenz der Spiele hatte ſie fallen laſſen, und es gab keine Prologe und Epiloge mehr mit ihren ſinnlichen Nutzanwendungen. Die längſt bekannten bibliſchen Stoffe wurden ſelten gewählt, oder durch eine Doppelhandlung des Pickelherings — wie die ehelichen Zwiſtigkeiten in der „Eſther" — gewürzt. Unterhaltende neue Hiſtorien und Märchen dagegen, mit ſteter Abwechſelung der Begebenheit, Ueberraſchungen, größtmöglicher Spannung und Erſchütterung durch Kampf- und Blutſcenen, oder durch die derbſte Beluſtigung an unzüchtigen und ſchmutzigen Späßen, Prügelſcenen und Capriolen, das war es, worauf ſie ausgingen. Den Zwiſchenacten der Tragödien wurden die luſtigen geſungenen Buhlerſchwänke eingeſchoben, Satyrtänze, Equilibriſtenkünſte, Verwandlungen, Flugwerke und Zauberſtückchen lieferten neue Reizmittel, und obſchon ihre Bühneneinrichtung nur dürftig war, ſie auch noch keine Decorationen hatten, wußten ſie doch von allem Apparat, der das Spiel der Darſteller unterſtützte, geſchickten Gebrauch zu machen. Ayrer be-

mühte sich zwar, auch der Handwerkerbühne diese Künste zu Nutzen zu machen, er gab z. B. an: daß man das Geräusch des Gewitterregens mit einem an Bäumen befestigten Multer und Siebe hervorbringen könne u. s. w., aber die ehrlichen Bürger konnten es den Berufscomödianten doch nicht wett machen.

Die körperlichen Geschicklichkeiten derselben, ihre Kunstgriffe müssen zur Beurtheilung ihrer Erfolge auch wesentlich in Betracht gezogen werden. Ihre Theatergefechte wurden nach Kunst und Regel ausgeführt, die oft vorkommenden Satyrtänze waren gewiß reich an grotesken und gefährlichen Sprüngen. In Esther und Haman macht der Sohn des Pickelherings — hier Hans Knapkäse genannt — Equilibristenkünste mit einem Bogen oder Reifen, die sein Vater nach Bajazzoweise nachmachen will und darin stecken bleibt, welche Gelegenheit denn seine Frau wahrnimmt, ihn erbärmlich abzuprügeln. Die ganze Scene ist offenbar nur dieser Künste wegen da.

Zu alle dem muß man noch hinzurechnen, daß die englischen Comödien auch auf den Kitzel des Grausens, auf die geheime Blutgier im Volke sichere Rechnung machten. Die Lust, Hinrichtungen zuzuschauen, die Anziehungskraft, welche daher bei den Passionsspielen, die in aller Ausführlichkeit dargestellte Kreuzigung immer bewährt hatte, diese grausame Lüsternheit wurde von den neuen Schauspielen ausgebeutet. Das noch heut zu Tage so beliebte Gauklerstückchen aller Taschenspieler, das des Kehlabschneidens, wurde gewiß in der angeführten Scene des Titus Andronicus mit vieler Geschicklichkeit angewandt und die an den Hälsen der Prinzen verborgen angebrachten Blasen, mit Blut gefüllt, von Andronicus zerschnitten, brachten unfehlbar eine grausige und unerklärliche Wirkung hervor, an der man sich nicht satt sehen konnte. So war, im König Mantalor, der Hocuspocus mit

dem enthaupteten Liebespaare, das ſeine Köpfe neben ſich zu liegen hat, kein geringes Anziehungmittel. Auch das Erhenken des Haman durch Hans Knapkäſe müß auf merkwürdige Weiſe bewerkſtelligt worden ſein. Haman ſpricht noch auf der Leiter, mit der Schlinge um den Hals: „Wie ſüß iſt das Leben, wie bitter iſt der Tod. Nun Welt Ade.“ — Hiernach „ſtürtzet ihn Hans hinunter, ſchneidet hernach ab, trägt ihn hinein“. Gewiß ein anziehendes und räthſelhaftes Schauſpiel!

Das ſich ſelbſt Erſtechen war dergeſtalt abgenutzt — da in jeder Verzweiflungsſcene wenigſtens der Verſuch dazu gemacht wurde — daß man den mehr erſchütternden Selbſtmord einführte: den Kopf gegen die Wand einzurennen. Er kommt wiederholentlich vor, und wir finden die Vorſchrift dabei: „Er fellt in Verzweiflung, laufft mit dem Kopf an die Wand, daß das Blut unter den Hut herfür dringet, welches mit einer Blaſe wohl gemacht werden kan.“

Auch bei Montalors Tode finden wir einen ähnlichen Effect, es heißt im Texte: „Hier fangen ſie an zu ſtreiten, da der König in den Kopff gehawen wird, daß er niederfellet, welches ſo in dem Hut gemachet werden kann, daß es Blut giebet.“

Theatereffecte dieſer Art hatten ſich in Frankreich ſchon überlebt, die Niederländer hatten die Erbſchaft davon begierig angetreten und ſie den ſtammverwandten Deutſchen reichlich mitgetheilt. Durch ſie kam das Theater der Luſtbarkeit einer Thierhetze nah, und — ſeltſam genug — inmitten des allgemeinen Blutbades, das der dreißigjährige Krieg anrichtete, zur Zeit, da der größte Abſcheu gegen ſolche Darſtellungen hätte herrſchen ſollen, ſtieg im Gegentheil der Geſchmack an Blutſcenen und erzeugte die Gattung der „Mordſpektakel“.

Daß die offenbare Verwilderung des Geſchmackes,

welche die englischen Comödianten mit solchen Kunstmitteln in Deutschland hervorbrachten, durch ihre Darstellungsweise ebenfalls genährt werden mußte, liegt in der Natur der Sache. Schauspieler, welche mit ihren dichterischen Stoffen dergestalt an die Rohheit ihrer Zuschauer appellirten, werden dieselben grellen Farben auch zu ihrer Darstellung gewählt haben. Diese altenglische Manier ist es gewiß, welche Shakespeare im Hamlet bezeichnet, wenn er von jenen „handfesten, haarbuschigen Gesellen" spricht, „welche die Leidenschaften in Fetzen, in rechte Lumpen zerreißen, um den Gründlingen im Parterre in die Ohren zu donnern, die den Tyrannen übertyrannen und weder den Ton, nach den Gang von Christen, Heiden oder Menschen haben, und so stolziren und blöken, als hätte irgend ein Handlanger der Natur Menschen gemacht und sie wären ihm nicht gerathen; so abscheulich ahmen sie die Menschheit nach".

Nun denke man sich vor Zuschauern, welche an die schlichte und leblose Weise gewöhnt waren, mit welcher die Schüler und Handwerker steif und ungelenk agirten, solche Kraftstellen, wie die des schon verstümmelten Titus Andronicus, da ihm die Häupter seiner Söhne gebracht werden, in der outrirten englischen Manier vorgetragen!

Es steht vorgeschrieben: „Titus vnd sein Sohn Vespasianus können kein Wort mehr für Angst reden, stehen gleich als todte Menschen." Nun aber bricht Andronicus aus:

„Ach, ach! Ach Zeter vnd Mordio veber dich blutgieriges betriegerisches Weibsbild! Wo ist wol jemals ein betrieglichers, hoffertigers vnd blutdürstigers Weib gewesen, denn diese verfluchte Kayserin! O selber mag ich mich anspeyen, daß ich sie habe leben lassen vnd nicht die Gurgel abgestochen, da sie meine Gefangene war. O du Vnbarmhertzigstes vnd Vn-

dankbareſtes Weibsbild, wie kann doch müglich ſein, daß die Sternen am Himmel dir nicht ſollten feind ſein, ja die vnvernünftigen Creatur werden mit mir weinen. O ihr himmliſchen Götter werdet ſolche Vebelthat nicht dulden können, ach verleihet mir Witz vnd Verſtandt, daß ich möge weislich bedenken, wie ich mich an die verfluchte Creatur möge doppelfeltig rechnen."

Und wenn nun der Sohn noch wüthender losbricht: „O herzlieber Vater, ſolche Tyranney vnd Teufels-Vndankbarkeit iſt nicht erhöret, ſo lang die Welt geſtanden! So ich's aber nicht ſollte rechnen, were ich nicht werth, daß ich den Erdboden betreten ſollte. Derhalben kann ich mich nicht länger enthalten vnd bitte, leget mich an Wehr und Waffen vnd gebet mir in beyde Hände ein lang ſtreitbares Schwerdt, damit ich gehe zum Pallaſt, vnd alles waß mir ankömpt, will ich darnieder hawen, auch nicht ſtreiten wie ein Menſche, ſondern wie ein raſender Teuffel. Keine eiſerne Thüre ſol mir ſo ſtarck ſein, ſondern wil es zermalmen vnd zerbrechen, vnd wann ich dann den Keyſer mit der Keyſerinnen habe darnieder geleget, wil ich noch in die vndankbaren Römer hawen, ſo lang ich immer kan vnd mag, mich auch darnach gerne wil nieder ſchlagen laſſen, dann ich mein Leben nichts mehr achte!"

Mußten ſolche, bisher ganz unerhörte theatraliſche Affecte das deutſche Publikum nicht in wahrhafte fieberhafte Aufregung verſetzen?

Und dieſe wilde Leidenſchaftlichkeit war nur die eine Seite des Reizes, den die engliſchen Comödianten ausübten. Die Vorrede des erſten Bandes ihrer Stücke ſpricht von ihren „artigen Intentionen, der Anmutigkeit ihrer Geberden, auch offters Zierlichkeit im Reden, womit ſie bei hohen vnd Niederſtands Perſonen großes Lob erlangen", dieſe Eigenſchaften wur-

den unſtreitig durch die theaterluſtigen Studenten, welche ſich ſchnell zu den Comödiantentruppen gedrängt hatten, vortheilhaft ausgebildet. Schon die letzten Stücke des erſten Bandes deuten auf gelehrten Einfluß, die Anmerkungen für die Scenerie ſind, wie in den geiſtlichen und Schuldramen, lateiniſch geſchrieben, die Muſter der römiſchen Comödie machen ſich geltend. Im zweiten Bande der geſammelten Stücke aber, welcher 1639 unter dem Titel: „Liebeskampf oder ander Theil der Engeliſchen Comedien und Tragedien u. ſ. w. erſchien, nehmen wir einen, gegen die älteren Stücke engliſchen Urſprungs, ſehr veränderten Zuſtand wahr.

Die Sprache hat den preciös geſchraubten Styl der damaligen literariſchen Mode und ihre gelehrte Koketterie. Der Pickelhering wirft mit lateiniſchen Brocken um ſich und die Grazie des Ausdrucks wird in Einmiſchung vieler Fremdwörter geſucht.

An Stelle des Ayrer'ſchen Kurzweilers führten die engliſchen Comödianten den Spaßmacher unter populäreren Namen ein. Man wählte zu ſeiner Bezeichnung die Namen irgend einer beliebten Speiſe: daher Pickelhering, Stockfiſch in den Niederlanden, Jean Potage in Frankreich, im Deutſchen verkehrt in Schampitaſche, in England Jack Pudding, in Italien Signor Macaroni. Sie alle bedeuteten nichts als den deutſchen Hans Wurſt, der denn auch ſeine Herrſchaft behauptete und dem in Süddeutſchland der Riepel zur Seite ſtand. Schon Luther erwähnt 1541 des Wortes Hans Wurſt in ſeiner Schrift gegen den Herzog von Braunſchweig. Auf die Bühne mag er in einem Faſtnachtsſpiele von Peter Probſt „vom kranken Bauer" zuerſt auf die Bühne gekommen ſein; bei Hans Sachs erſcheint er als Lanzenknecht in der „Reiſe in's Bad," wo er einen Pfaffen gefangen nehmen hilft, und 1573

kommt er im „Fall Adam's" (von Georg Roll) zuſammen mit Hans Han neben Gott Vater und Sohn vor. Der Grundcharakter des Luſtigmachens iſt uralt und unvergänglich, die altrömiſche Comödie kannte ihn als mäſoniſchen Koch mit dem Küchenmeſſer, das ſich nachher in eine Pritſche verwandelte.

Er war, wie geſagt, kein Individuum, er repräſentirte auch keine einzelne Gattung, ſtreng genommen war er alſo für die Menſchendarſtellung gar kein Gegenſtand, ſondern nur ein Quodlibet, ein Capriccio, ein Potpourri von Schelmerei, Narrheit, Einfalt, Spottſucht und Gemeinheit. Eine theatraliſche Convention, ein komiſcher Chorus, der den lächerlichen Inhalt der ſceniſchen Vorgänge reflectirte; der perſonificirte Volkswitz, der in vollem Uebermuth ſelbſt mitten in die ernſthaften Scenen hineinſprang, um ſich über alles Vornehme, Geſpreitzte und Ueberſchwängliche luſtig zu machen, oder den Gegenſatz davon an ſeiner eigenen derben Wirklichkeit zu zeigen.

Wir kennen dieſen Spaßvogel längſt aus Myſterien und Faſtnachtſpielen, jetzt aber ſollte Hans Wurſt ſeine Herrſchaft durch die Berufscomödianten immer weiter ausbreiten; die Allerweltsnarrheit ſollte nunmehr unter einer feſten Firma ihr Weſen treiben, der man ein Generalprivilegium auf alle erdenklichen Poſſen und Schwänke ertheilte.

Die Entfaltung dieſes Momentes nimmt man in den engliſchen Tragödien und Comödien deutlich wahr.

Unter den verſchiedenen grellen Farben, in welchen der Hauptluſtigmacher ſchillert, treten allerdings zwei Hauptnuancen hervor. Es iſt der Fopper, der luſtige Tauſendſaſa, und der träge, gefräßige und trunkene Tölpel, der von ſeiner Frau geprügelt wird u. ſ. w. Man würde aber ſehr irren, wenn man in den verſchiedenen Namen den Unterſchied dieſer Nuancen angedeutet finden wollte; Hans Wurſt, Pickelhering ꝛc.

sind eben so oft gewandte Fopper aller Welt, als sie die Gefoppten und Geprügelten sind; dieser Unterschied ging offenbar aus der Persönlichkeit der Darsteller hervor. War dieser alt oder dick, so hob er die träge, tölpelhafte Seite hervor, war er jung oder schlank, so stellte er Gewandtheit und Lustigkeit voran. Darum war ja die dramatische Sprache dieser Comödianten zum Theil auf Improvisation gestellt, damit man sie immer den persönlichen Eigenschaften der Spieler accomodiren konnte. Allerdings eine sehr praktische Einrichtung, die dann auch des Erfolges nicht ermangelte.

In den vorliegenden gedruckten Comödien neigen Hans Knapkäse in Esther und Haman, Cnemon der Bawer in Sidonia und Theagnes, Schrämgen im Schäferspiele Amyntas und Silvia, Schampitasche im König Montalor, offenbar dem Tölpel, dagegen Hans Wurst in der Macht Cupidnis, Pickelhering in Rosalie und Listanus, Monsour Schoßwitz im unzeitigen Vorwitz, mehr dem lustigen Schalke zu, und dennoch sind sie alle im Grunde ein und dieselbe Person ohne Individualität, und ihre Possen laufen zuletzt auf ein variirtes Einerlei hinaus. Einige Beispiele werden das überzeugend darthun.

Bei seinem Erscheinen begrüßte der Spaßmacher immer zuerst das Publikum. Folgende Rede kommt oft vor: „Ey, ey, eine wackre, stattliche vnd ansehnliche Gesellschaft ist das! Darbey auch die Honig gebeitzeten vnd jungkutzelichten, zu Tisch vnd Bett dienenden Damen vnd Pastorellen sich finden lassen.“ Von hier ab wird nun die Anrede variirt. Monsour Schoßwitz z. B. fährt fort: „Ihr Dämchen, weil ihr nun hier so versamlet seyd, sagt mir doch, wie gefall ich euch wol? Mich deucht ich bin noch gut genung. Ihr het wol all ein Schoß zu mir, wann ich euch haben wollte. Fragt einander nur, ob es nicht wahr ist?“

Hans Wurſt fährt ein andermal fort, indem er ſich mit der dramatiſchen Handlung in Verbindung ſetzt: „Ihr werdet ohn allen Zweiffel zum theil wiſſen vnd zu vernemen haben, wie daß mich der kohlſchwartze Teuffel in das knarrhafftige Hauß des alten Störenfrieds geführet. Was ſoll ich aber newes als wie ein Waſſerlechzendt Pferdt, von der durſtigen Liebe Vertrinkender, von Liebe Verfangener ſagen? Ich bin bei einem Eiſengrimmigen Herren geweſen, der mir verbieten wollte vnd ein Gebiß ſeines nicht viel witzigen Verſtandes an meinen Mund legen, mir alſo das Honigſchmeckende vnd lachende Herzen vnd Küſſen abſchneiden; auch die Zunge aus nicht viel beſondrer Andacht anfäſſeln, daß ich den jungen liebreichen Venus-Kindern vnd tauſend ſchönen Zuckermäulchen nichts ſägen ſollte von meiner im Wanſe vnd darbei tragenden Liebe. Auch die Augen, darauß die Liebesſtrahlen ſchießen gegen mir, mit ſeinem ſtettigen vngehobelten Genatter den Paß verlegen, alſo daß ich mit meinem ſchnatterhafftigen Maul ſtumm ſein ſolle, vnd nicht ſagen, wie mir zu Muth offt, einer Spannen vnter dem Obertheil meines Gehirns. Deß möchte wol des Müllers laſtbar Thier mit langen Ohren lachen. Weil mir aber ſolche knorrende Weiſe gar nicht gefellt, vnd es auch in meinen großen Kopff mit Gehirn gefülleter Weisheit nicht bringen kann, daß ichs allein laſſen ſollte vnd doch vnſer vielfräßiger Haußknecht ein Gedietzele mit der Köchin haben will" — hier geht er nun die Liebeleien im Hauſe bis auf die Hausthiere durch — „vnd ich wäre doch allein ſo keuſch wie Matz Schotte? das reimte ſich ja mit Herr Merten. Alſo habe ich nach meinem Dienſte, der faſt vierzehn Tage, weniger zehn, gewähret, hinter der Thür meinen Abſchied genommen von Herren Nemo und Nullus. Iſt nun irgend vnter dem Hauſen ein verliebt Kammerkätzchen, die man wol mit ein

halb Schock Lichtern vnter den Bauermägdlein suchen muß, vnd einen Diener bedarff, die laß mir es kund thun u. s. w."

Auf diesen Eingang, dessen einzelne Bestandtheile man in den meisten Stücken wiederfindet, wird Hans Wurst dann gewöhnlich vom Helden des Stückes in Dienst genommen, nachdem er ihn lange auf seine Frage mit albernen Antworten gefoppt hat. Nun finden wir ihn als parodirenden Genossen der Abenteuer seines Herren, wo er denn die gespreitzte Liebesnoth und Verzweiflung ironisirt.

Die mittelalterliche Vermischung des Burlesken mit dem Ernsten dauert unablässig fort.

Im König Montalor z. B. erzählt Schampitasche von seines Prinzen Liebesschmerz und fragt die Damen unter den Zuschauern: ob sie keinen Arzt dafür wüßten? als der Prinz erscheint nnd zu klagen beginnt: „Amor! O Gott aller Grausamkeit, wie tormentirstu!"

Schampitasche (ad spectatores).

Ja sagt ichs nicht?

Arpilor.

Ach leyder Galathea, jederzeit so ich euch nenne vnd an ewren Namen denke, fügt ihr mir tödtlichen Schmerz zu, der ich stätigs in den Banden ewrer vnvergleichlichen Schönheit behafft bin.

Schampitasche.

Ach, ach, die Liebe wird meinen Herren gar auffressen!

Arpilor.

O du grimmiger Amor, wie kannst du so schädlich vnd voller Hochmuth seyn, daß du nicht das Königliche Geblüte, von dem ich entsprungen, achten thust! Ja viel weniger auff meine zarte Jugendt ansehen thust, inmaßen daß zu erachten ist: du wollest deine

haſtu derer Seele, die mein Hertz liebet, durch deinen Fuhrmann, den Carionem, in der blühenden Zeit der beſten Jugend berauben laſſen vnd alſo zu dir in den Abgrund der Hellen geriſſen? Ach was ſehe ich? was mache ich? warum lebe ich? was quele ich mich mit Worten? warumb ſtoß ich nicht das ſchwerd durch mich?"

Indem er zieht, ſpringt Hans Wurſt auf die Seite und ſchreit auf, Floretto fährt fort, zu verzweifeln, ruft: „Welt hiermit Ade!" und will ſich erſtechen. Hans Wurſt ſchreit wieder auf, da hält Floretto inne.

„Doch muß ich noch zuletzt deine verblichnen Lippen nach Luſt vnd Begierde küſſen, weil ich derſelben nicht im Leben nach Herzensluſt habe theilhafftig werden können." (Küßt ſie.)

Jucunda richtet ſich auf.

„Was vor Lieblichkeit empfinde ich, vnd wie geſchieht mir?

Hans Wurſt (ad spectatores).

Sehet, was iſt das?"

Die Entzückung der Liebenden geht nun in zärtliche Liebkoſungen aus, während welcher Hans Wurſt ad spectatores ſpricht: „Höret vnd ſehet doch nur, ihr Jungfrawen vnd jungen Geſellen vnd merket wol dieſes Exempel: was das Hertzen fur eine Krafft! Pfui ihr kohlweiſſen, Fingerdick hinter den Ohren ſchalkhafftigen Dörens! wehret euch nicht ſo, wie ihr zu thun pflegt, laſſet euch nur wacker hertzen. Rucket die Goſchen fein hart hin, wann euch der ſchoßhafftige Galan einen Schmätzigen darauff geben will, ſehet ihr es doch, was es für Krafft hat. Sie, die Jungfraw war todt, der Kuß machet ſie wieder lebendig, da ſie das Maul auff ſeinem befandt, ich meine ſie kunnte nach Luft ſchnappen. Verſuchet es nur alle, die ſich noch zur Zeit dafür geſcheut; wann es mir wol thut, ſo ſaget mirs wieder."

Echo.

Da.

Floretto.

Jucunda!

Echo.

Da.

Floretto.

Ach ich höre wol, es iſt nur eine Fantiſirung vnd Widerthon von dem Echo herrührende."

Hans Wurſt findet nun die ohnmächtige Jucunda, ruft ſie an: „Seid ihr todt?" (ad spectatores) das Menſch lieget in ultimis capris.

Florettus (klagt indeß fort):

Ach ihr Götter, erhöret doch meine Klagen!

Hans Wurſt.

Der todte Narr will nicht ein Wort reden.

Floretto.

Ach, wehe mir!

Hans Wurſt.

Herre, dort liegt eine, ſie ſiehet bald aus wie Jungfrau Jucktseuchda (Jucunda), ſie kann es aber zwar wol nicht ſein, denn ſie iſt todt vnd Jungfer Jucktseuchda war lebendig.

Floretto.

Was haſtu wieder vor Einfelle?

Hans Wurſt.

Wollet ihr es nicht glauben, gehet hin vnd redet mit jhr, da werdet jhrs wol hören, daß ſie todt iſt.

Floretto.

Wer iſt todt? vnd wo iſt Jucunda?

Hans Wurſt.

Wenn jhr die Augen aufthetet! Sie biß euch bald.

Floretto.

O Jupiter was ſeh ich? Jucunda mein Schatz, Jucunda mein Hertz! Jucunda höret jhr nicht mehr? *Ewer hertzliebſter* Floretto iſt bey euch! O Pluto,

haſtu derer Seele, die mein Hertz liebet, durch deinen Fuhrmann, den Carionem, in der blühenden Zeit der beſten Jugend berauben laſſen vnd alſo zu dir in den Abgrund der Hellen geriſſen? Ach was ſehe ich? was mache ich? warum lebe ich? was quele ich mich mit Worten? warumb ſtoß ich nicht das ſchwerd durch mich?"

Indem er zieht, ſpringt Hans Wurſt auf die Seite und ſchreit auf, Floretto fährt fort, zu verzweifeln, ruft: „Welt hiermit Ade!" und will ſich erſtechen. Hans Wurſt ſchreit wieder auf, da hält Floretto inne.

„Doch muß ich noch zuletzt deine verblichnen Lippen nach Luſt vnd Begierde küſſen, weil ich derſelben nicht im Leben nach Herzensluſt habe theilhafftig werden können." (Küßt ſie.)

Jucunda richtet ſich auf.

„Was vor Lieblichkeit empfinde ich, vnd wie geſchieht mir?

Hans Wurſt (ad spectatores).

Sehet, was iſt das?"

Die Entzückung der Liebenden geht nun in zärtliche Liebkoſungen aus, während welcher Hans Wurſt ad spectatores ſpricht: „Höret vnd ſehet doch nur, ihr Jungfrawen vnd jungen Geſellen vnd merket wol dieſes Exempel: was das Hertzen fur eine Krafft! Pfui ihr kohlweiſſen, Fingerdick hinter den Ohren ſchalkhafftigen Dörens! wehret euch nicht ſo, wie ihr zu thun pflegt, laſſet euch nur wacker hertzen. Rucket die Goſchen fein hart hin, wann euch der ſchoßhafftige Galan einen Schmätzigen darauff geben will, ſehet ihr es doch, was es für Krafft hat. Sie, die Jungfraw war todt, der Kuß machet ſie wieder lebendig, da ſie das Maul auff ſeinem befandt, ich meine ſie kunnte nach Luſt ſchnappen. Verſuchet es nur alle, die ſich noch zur Zeit dafür geſcheut; wann es nit wol thut, ſo ſaget mirs wieder."

mehrere Vorschriften über die Kleidertracht und ihren Wechsel, um veränderte Zustände anzudeuten: Es heißt von den Personen, sie erscheinen „in Bauerskleidern, in fürstlichen, in zerrissenen, in heidnischen Kleidern u. s. w. Von der Venus sagt Ayrer „sie geht ein mit bloßen Hals vnd armen, hat ein fliegents gewand vnd ist gar Göttisch gekleit." Daß die Tracht der Zeit fortdauernd das Wesentliche des Theatercostüms hergab, dürfen wir nicht vergessen.

Das Costüm des Possenreißers — wenn er als solcher und nicht wie oft in anderer Gestalt, als Hirt, Bauer, Hofmann, Henker u. s. w. erschien — hatte etwas Matrosenartiges, war also wohl ursprünglich das des holländischen Pickelherings. Schnallenschuhe, weite offene Beinkleider von gelber Farbe, die fast bis zum Knöchel herabreichten, an den Seiten mit einem gezackten grünen oder blauen Streifen, eine offene hochrothe Schooßjacke über die grüne oder blaue Weste, einen Ledergurt, vorn mit einer Schnalle oder einer großen Schellen und einen breiten runden Hemdkragen. Der graue Hut auf entweder kurzgeschorenem Kopf oder hoch auf dem Scheitel zusammengebundenem langem Haar. Das hölzerne Narrenschwert steckte im Gurte.

Die Summe all dieser Angaben mag uns die Theaterpraxis versinnlichen, welche die Berufscomödianten in Deutschland einführten. Sie trug die Erbsünde des Standes: Die Sucht zu gefallen, ganz offen an der Stirn, ging auf ihren Zweck: zu erschüttern oder zu belustigen, geradenwegs los, unvermittelt und unveredelt; ja verschmähte kein Mittel dafür.

Dann aber tritt uns auch daraus eine totale Verwandlung des Verhältnisses zwischen Dicht- und Schauspielkunst entgegen.

Im Mysterium sowohl als in dem ausgebildeten Bürgerspiele war die Schauspielkunst immer noch we-

nig mehr als das Organ für das Dichterwort, Figurant der ſichtbaren Vorgänge geweſen, jetzt trat die Schauſpielkunſt ſelbſtſtändig hervor und nahm ihre Stelle als Vertreterin der ganzen dramatiſchen Kunſt mit voller Verantwortlichkeit ein. Sie unterwarf ſich dem Dichterworte nicht mehr unbedingt, ſie modelte es eigenmächtig, je nach ihren Fähigkeiten und Bedürfniſſen, denn ein geſunder Inſtinkt ſagte ihr, daß es vor Allem auf eine innere Uebereinſtimmung zwiſchen Wort und Darſtellung ankomme. Wurde nun auch dadurch der Ausdruck roh und platt, oder voll ungeſchickter Förmlichkeit, ja darf man dieſen Entwickelungsmoment ſelbſt geſchmackverderblich nennen, ſo bezeichnet er dennoch einen Rieſenſchritt in der Entwickelung unſerer Kunſt. Was ihr vor Allem noth that, tritt hier hell in's Licht und alles Andere dagegen zurück. Die friſche Kraft lebendig menſchlicher Zuſtände — wenn auch übertrieben und gemein, ungehobelt und geſchmacklos vorgetragen — machte ſich als das Weſen der Schauſpielkunſt freie Bahn. Sie lernte hier den ganzen Umfang ihrer Kräfte und Hülfsmittel kennen, ſie wurde mit Gewalt ihrem dumpfen, eingeſchränkten Zuſtande entriſſen.

Und ſelbſt jenes Jagen nach draſtiſchen Effekten, ging es nicht aus dem — wenngleich bis jetzt auch nur inſtinktlichen Verlangen hervor: die Eindrücke bis zur ſtärkſten Sympathie, wie mit unmittelbar gegenwärtigen Vorgängen, zu ſteigern, alſo den eigentlichen dramatiſchen Lebenspunkt zu treffen?

Daß es die Fortſchritte des engliſchen und holländiſchen Theaters waren, welche die deutſche Schauſpielkunſt ſich aneignete, zeugte von ſehr geſundem Takt. Sie traf hier auf die verwandten germaniſchen Elemente, die mittelalterliche Kunſt ſchon von neuem Geiſte durchdrungen. Nichts war ihr hier fremd, das Eigene nur praktiſcher ausgeprägt. Wohl mit Recht

sagt Tieck: daß der Gedanke uns rühren kann, wie schon damals Deutschland der Berührung mit dem größten dramatischen Dichter, mit Shakespeare, so nahe, der Weg schon gebahnt war, daß Größeste und Edelste sich anzueignen. — Daß die Zeit dafür nicht reif war, erwies sich selbst in England, wo Shakespeare's Gedichte bald nach seinem Tode der fremdländischen Manierirtheit Platz machen mußten; gewiß aber ist, daß, wenn in Deutschland nach den Zerrüttungen des dreißigjährigen Krieges eine wahrhaft nationale deutsche Poesie möglich gewesen wäre, sie in der Schauspielkunst so frische Jugendkraft, so durchaus nationale Stimmung gefunden hätte, um die lebendigste Sympathie zu wecken und ihr die größten Triumphe zu bereiten.

War doch das Publikum schon von diesen Schauspielen in englischer Manier so hingerissen, daß sie der dramatischen Kunst selbst mitten in den Verwüstungen des Vaterlandes noch ein lebendiges Interesse erhielt.

Wie leicht diese Comödiantenbanden sich in Deutschland recrutiren konnten, ist uns aus dem Verlauf der Geschichte bekannt genug. Knaben, Jünglinge und Männer waren durch die Schul-, Universitäts- und Bürgercomödien geübt, Lust und Talent erweckt, und so fehlte es denn nicht, daß schon in den ersten Jahrzehnten des 17ten Jahrhunderts, schon bevor die besprochenen Comödien und Tragödien im Druck erschienen, die Wandertruppen sich ansehnlich vermehrt und vervielfacht hatten.

Vornehmlich war es die academische Jugend, die sich, gelockt von dem Beifalle und der Aufnahme, welche die englischen Comödianten an Höfen und in Städten fanden, gereizt von dem Anscheine eines fesellos poetischen Wanderlebens und dem Zauber der Bühnenthätigkeit, sich diesen Truppen am schnellsten

anſchloß. Waren die Studenten doch ſchon geübt, hatte das umherziehende Leben doch für ſie nichts Entwürdigendes, denn der fahrende Schüler war ein von der Geſellſchaft anerkannter Stand. Und erſchien es nicht ſogar vornehmer, als angeſtaunter Bühnenheld Gaben einzufordern, als ſie durch gelehrte Brocken und lateiniſche Verſe zu erfechten? Ja, war es nicht dem eigenthümlich deutſchen Studentenweſen, das ſich in phantaſtiſchen Zuſtänden von dem wirklichen bürgerlichen Leben abzuſondern liebt, ſo ganz angemeſſen, dieſe poetiſch iſolirte Welt im Bühnenleben zu ſuchen? Gewiß, es kann nicht auffallen, daß die am meiſten bekannt gewordenen Schauſpielertruppen des 17ten Jahrhunderts faſt ganz aus Studenten beſtanden, und daß darüber der Name der engliſchen Comödianten ſich nicht lange erhielt; um ſo mehr als bei dieſen Studententruppen ſich eine Rückkehr zu den gelehrten und moraliſchen Tendenzen wieder geltend machte.

Die Truppen wurden von Prinzipalen geführt, welche Beſitzer des theatraliſchen Apparates, Inhaber der nöthigen Privilegien waren, die Geſammtthätigkeit regelten und daher auch Comödiantenmeiſter genannt wurden.

Der erſte dieſer Prinzipale, welcher bekannt geworden iſt, war ein gewiſſer Treu. Er beſuchte Berlin von 1622 bis 1625 mehrere Male, und einer ſeiner beſten Schauſpieler ſoll der nachmalige däniſche Hofprediger Laſſenius geweſen ſein. Aus Studenten beſtanden auch die Truppen des gekrönten Poeten von Sonnenhamer, ſo wie Karl Paul's, der eines Oberſtlieutenants Sohn war, und beſonders bemüht geweſen ſein ſoll, die Poſſenſpiele zu verdrängen und Ueberſetzungen einzuführen. Der Hamburger Paſtor Riſt, dieſer fruchtbare Comödienſchreiber, berichtet: daß 1646 Andreas Gärtner mit ſeinen

gelehrten und wohlgeschickten Studenten von Königsberg nach Hamburg gekommen sei und so viel Beifall gefunden, daß, als er sich nach Danzig zurückgewandt, man ihm den Schauplatz für seine Wiederkehr offen erhalten habe. Recht charakteristisch war die Erscheinung einer Studententruppe, welche 1648 zu Mainz in einer Bude unter ihrem Prinzipal Schneider spielte. Dieser schrieb sich „Magister Sartorius, Präses und Herzog Thaliens" und seine Schauspieler nannten sich „Parnaßbrüder, auch Emporiumsfassen." Sie spielten Schäferspiele und geistliche Stücke aus dem alten Testamente und den Evangelien, und geriethen um der letzteren Gattung willen mit den Jesuiten in Streit, weil diese sich das Monopol der geistlichen Spiele anmaßten, und richtig die Vertreibung der rivalisirenden Studententruppe aus der Stadt durchsetzten. Im Jahre 1660 erschien wieder eine Gesellschaft von Studenten in Berlin, geführt von Karl von Zimmern.

Dies waren die Truppen, welche die Schauspielkunst in geachteter Erscheinung durch die Stürme des dreißigjährigen Krieges hindurch retteten. Man darf aus der Weise, in welcher ihrer gedacht wird, entnehmen, daß Geist und Frische, neben einer gewissen gelehrten Ehrbarkeit, ihnen Achtung und Antheil verschaffte. Der lange Krieg hatte nicht viele Truppen aufkommen lassen, ihre Erscheinung war immer noch etwas Festliches, ein von Stadt zu Stadt verpflanztes theatrum academicum, das mehr aus Lust an der Sache, denn des Erwerbes wegen wanderte.

Für die Schauspielkunst war es schlimm, daß diese Studentengesellschaften zu oft in ihren Gliedern wechselten, je nachdem die jungen Leute dazu und davon gingen. Ein kurzes Wanderleben mit den Comödianten scheint bei der academischen Jugend damals beliebt gewesen zu sein, um den jungen Most poeti-

ſcher Begeiſterung ausbrauſen zu laſſen. Daher konnte aber, was an Geſchicklichkeit von Einzelnen erworben wurde, nicht in der Genoſſenſchaft feſte Wurzeln faſſen zum Fortwachſen. Als nach Beendigung des Krieges die Zahl der Truppen wuchs, was für das Gedeihen der Schauſpielkunſt noch weniger geſorgt. Die niederen Lockungen für die Schauluſt, die Seiltänzer-, Schwert- und Balancirkünſte, das Taſchenſpieler- und Bänkelſängerweſen behauptete ſeine uralte Vermiſchung mit dem Comödienſpielen. Klopffechter, Spatonſchläger, Luftſpringer und Feuerfreſſer waren unter den erſten Liebhabern und Helden dieſer Banden zu finden, und dieſe Miſchlingskünſte wurden mit Verzerrungen und Fratzen, mit marktſchreieriſchen Ankündigungen des Capriolen ſchneidenden Pickelherings an Mann gebracht. Einzelne ſolcher Pinzipale durften es ſich ſchon zum Ruhme rechnen, aus ihrer Praxis dergleichen verbannt zu haben. So macht Andras Pandßen 1666 in einer Supplik um Spielerlaubniß in's Beſondere geltend, daß er ſeine „ſowohl Geiſt- als Weltliche Nützliche Comödien und Tragoedien ohne Jacktantz und üppigen Ruhm halte.“

Noch ſind die Nachrichten über die früheſten Wandertruppen ſpärlich aufgedeckt, um ſo mehr muß hier den dankenswerthen Mittheilungen Schlager's, aus dem Wiener Magiſtratsarchive, Raum gegeben werden, weil aus ihnen doch entnommen werden kann, welch eine hübſche Anzahl von Comödiantentruppen bald nach Beendigung des dreißigjährigen Krieges Deutſchland durchzogen und welches ihre Phyſiognomie und ihre Aufnahme war.

1653 ſpielte in Wien ein Principal Johann Faſteyer, der ſich Comödiant von Kaſſel nannte, in einer Bude. (Hütte nannte man ſie dort.) 1658 und 1659 der Komödiantenmeiſter Hans Georg

Eckher von Dresden mit seiner Compagnie hochdeutscher Comödianten „etliche schöne neue Comödien" im Boyer'schen Ballhause, wobei wir auch etwas über die Eintrittspreise erfahren. Man zahlte „6 Kreuzer zu ebner Erdt und 6 mehr auf der Bünne". In demselbe Jahre erschien Joseph Jori mit englischen und churheidelbergischen Comödianten, und Kaiser Leopold I., ein großer Theaterfreund, ließ im Fasching auf seine Kosten ein Komödienhaus für deutsches Schauspiel auf dem Reitplatze erbauen. 1663 und 1664 spielten die „Insbruggerischen Comödianten", und 1670 hatte man schon die türkische Belagerung so weit verschmerzt, um wieder einen Principal, Jakob Kühlmann, später auch sächsische Comödianten zuzulassen.

Im Jahre 1671 suchte ein Wiener Bürger, der Hofkapellist Hüttler, schon einen fortlaufenden Erwerb auf Schauspielvorstellungen zu gründen, die er in seinem Ballhause „mit capablen Leuten, alletags anderen Historien und mit saubren romanischen Khlaidern" zu geben versprach. Das Unternehmen hatte keinen Fortgang, denn so groß auch die Beliebtheit der Schauspielkunst schon geworden war, sie blieb noch immer, wie wir auch an der periodischen Erscheinung der Comödianten, selbst in der Kaiserstadt, wahrnehmen, zu einem ausnahmsweisen Vergnügen aufgespart.

Daß von diesen süddeutschen Wandertruppen keine Förderung der Kunst zu erwarten, daß sie sich ganz und gar zum Dienst der Volksbelustigung hingaben, beweist uns die spätere, genauer bekannte Periode des Wiener Theaters. Alle Hoffnungen des Fortschrittes ruhten auf den Studententruppen Norddeutschlands; aber wie viel stand auch dort einer gedeihlichen *Entwickelung* entgegen!

Der Antheil der Höfe war durch den Krieg ge-

lähmt worden, er beſchränkte ſich auf Ertheilung des Prädicats „Hofcomödianten“ und an einzelne Banden und auf Zulaſſung ihrer Spiele bei Carnevalsbeluſtigungen oder beſonderen Feſtlichkeiten, wonach ſie dann ihrem Wanderleben wiedergegeben waren. Das Patent als Hofcomödianten gab ihnen freilich Befugniß, im ganzen Lande des Fürſten ihre Kunſt zu treiben, diente ihnen auch in fremden Städten zur Empfehlung, aber einen veredelnden Einfluß äußerte dies Protektorat um ſo weniger, als unter den Beluſtigungen, welche dafür gefordert wurden, die Gauklerkünſte weſentlich mitzählten. In dieſen erzeugten obeinein ausländiſche Banden, von Franzoſen und Italienern, eine gefährliche Concurrenz.

Während des dreißigjährigen Krieges war an Bürger- und Schulcomödien natürlich nicht zu denken. Während früher die Volksdichter Bühne und Perſonal immer vor Augen gehabt hatten, fehlte ihnen jetzt beides, und die Wechſelwirkung zwiſchen Bühne und Dichter hatte damit aufgehört. Wohl bemächtigten ſich die Poeten der nachfolgenden Periode auch des Dramas und ſeiner Form, aber auf die Bretter wurden die Stücke ſelten gebracht. Dies ſehen wir namentlich bei Martin Opitz, deſſen Dramen gerade im Gegenſatz zu denen der engliſchen Comödianten und Ayrers ſtanden. „Dort iſt alles Materie, hier Form, ſagt Gervinus, dort Thatſache und Scenenwechſel, hier Raiſonnement und Einheit, dort iſt alles Schauen, hier Hören. Für das Gemeine bietet er freilich das Erhabene, für das Pöbelhafte das antik Gebildete, aber durch die Entfernung aller Handlung, oder auch der Seelenkämpfe, mangelt auch das Intereſſe.“ Daſſelbe Urtheil beinahe fällt Tieck über Gryphius, deſſen Hauptſorge nicht die lebendige Handlung, ſondern das Hervorheben der Allegorie und Moral iſt. Die Schauſpielkunſt wußte mit ſolchen

Dichtungen nichts anzufangen, die ohne nationalen Geist wie in fremder Erde wurzelten.

Volksthümliches hatten nur Gryphius' Schimpfspiele „Horribilischribifax" und sein „Peter Squenz", aber sie waren doch zu breit. Auch von Lohenstein's Dichtungen wurden nur einige von den Freunden des Dichters zur Darstellung gebracht.

Den herumziehenden Schauspielern blieb nichts übrig, als, gleich den gedruckten Stücken der englischen Comödianten, die Dramen des In- und Auslandes auf ihre eigene populäre Weise zuzurichten oder die Zeitereignisse als Stoff zu benutzen. So kamen viele Kriegsgeschichten auf die Wanderbühne. Wie diese Stücke, sagt Devrient, beschaffen waren, mag uns eines vom Pastor Rist, betitelt: „das Friedewünschende Deutschland", zeigen. Es wurde 1647, also während der endlosen Friedensunterhandlungen, aufgeführt, wo denn die Geißelung der Zeitzustände Anklang genug gefunden haben muß.

In dieser historischen Moralität erscheint das „altmodische Deutschland" als eine Frau, den alten Zuständen des Vaterlandes gegenüber, welche von den Königen Hermann und Ehrenvest repräsentirt werden. Die moderne Dame verachtet die alten rauhen Herren, und nimmt daher im zweiten Acte einen feineren Besuch von Spaniern und Franzosen willig auf. Sie giebt ihnen ein Bankett, bei welchem die Herren Gäste sie in Schlaf trinken und dann ausplündern. Nun wird die Dame Deutschland eine Bettlerin, krank, hinfällig, vom Quacksalber ratio status völlig ruinirt, bis zuletzt der früher vertriebene Friede sich wieder über sie erbarmt.

Die schmerzliche Genugthuung, welche das arme Publikum bei solcher Satyre über seine politischen *Zustände* empfunden haben mag, sollte nun durch den *Pomp* der Darstellung versüßt werden. Welcher Art

er war, zeigt uns Rist's Vorschrift, wonach „Alles auf's Prächtigste sein solle, ernsthaft und rührend. Gravitätische Instrumentalmusik und passende Lieder sollen Kurzweile schaffen, das Bankett zu einem kostbaren Schaustücke dienen". Mars solle auftreten „herausbrausend mit Trommelschall und Büchsenknall, mit einem blutigen Degen in der Faust, brüllend und das Maul voll Tabaksrauch, den er herausbläset". Auch Zwischenspiele, aus lebenden Bildern bestehend, sind dem Stücke eingeschoben. Am Ende erscheint Gott Vater bei geöffnetem Himmel in seiner Herrlichkeit, „so prächtig, als man solches mit Fackeln und Feuerspiegeln zwischen den Wolken nur anbringen kann". —

Wir sehen hieraus, daß das Wesen des mittelalterlichen Dramas sich auf der Schaubühne durchaus erhielt, daß auch das Mysterientheater noch benutzt wurde und die englische Manier nur dazu gedient hatte, der Schauspielkunst Regsamkeit zu geben.

Noch viele solcher Stücke zogen über die Bühne. Magdeburgs Fall, Stralsunds Belagerung und andere wurden mit symbolischen Gestalten unter räthselhaft gelehrten Namen, mit schwülstig belehrender Rhetorik aufgeführt. Was konnte aber die Kunst der Menschendarstellung bei dieser Repräsentation schattenhafter Gestalten gewinnen? Die eigentlich leblose, aber überspannte Art der Declamation und des Agirens mußte sich immer fester setzen.

Zur Symbolik und Allegorie angewendet, verläuft die Schauspielkunst immer in Manier; das hat uns der Entwickelungsproceß bis hierher gezeigt.

So wurde also der Kunst durch die Popularität dieser Gelegenheitsstücke eben so wenig genützt, als durch die Gelehrsamkeit der schlesischen, oder der Nürnberger Dichter (der Pegnitzschäfer), welche nach Beendigung des Krieges erstanden.

Die Belebungsverſuche, welche Johann Klay dort, in den vierziger Jahren, mit den Kirchenſpielen anſtellte, haben mit der Schauſpielkunſt nichts zu ſchaffen, es waren Recitationen einer beſchaulichen Begeiſterung, mit Chören gemiſcht, und ſie liefen bald auf das ſchon in Mitte des ſechszehnten Jahrhunderts in Italien erfundene Oratorium aus.

Die Schäfereien und Waldgedichte, auf welche ſich nach überſtandenem Kriege, in brennendem Durſte nach friedlich idylliſchen Vorſtellungen, die ſchleſiſchen, Hamburger und beſonders die Nürnberger Dichter warfen, waren auch nur zu feſtlichen Anläſſen, zu Friedensfeiern, bei fürſtlichen Zuſammenkünften, Hochzeiten u. ſ. w. beſtimmt. Dergleichen Aufführungen fanden gewöhnlich im Freien, mit großem Aufwande von Maſchinerie, Schlußfeuerwerken u. ſ. w. ſtatt. Birken beſchreibt in ſeiner „Teutonia" eine ſolche, die während eines Freudenmahles der Friedensabgeordneten in dem Luſtthale der Pegnitzſchäfer vor ſich ging. Der Schauplatz war ein bewegliches Gebüſch, das ſich wie von ſelbſt der Feſttafel näherte, und in welchem nun mit ſymboliſchen Geſtalten die Schrecken des Krieges, dann die Süßigkeit des Friedens dargeſtellt wurden.

(Schluß dieſes Artikels im nächſten Bande.)

Ende des Zweihundert und dreißigſten Theiles.

Schnellpreſſendruck von E. Litfaß in Berlin, Adlerſtr. 6.

Stanford University Libraries
3 6105 014 903 285

AE
27
K8
V.23
STA

Stanford University Libraries
Stanford, California

Return this book on or before date due.